



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Marcio Bernardino Sirino

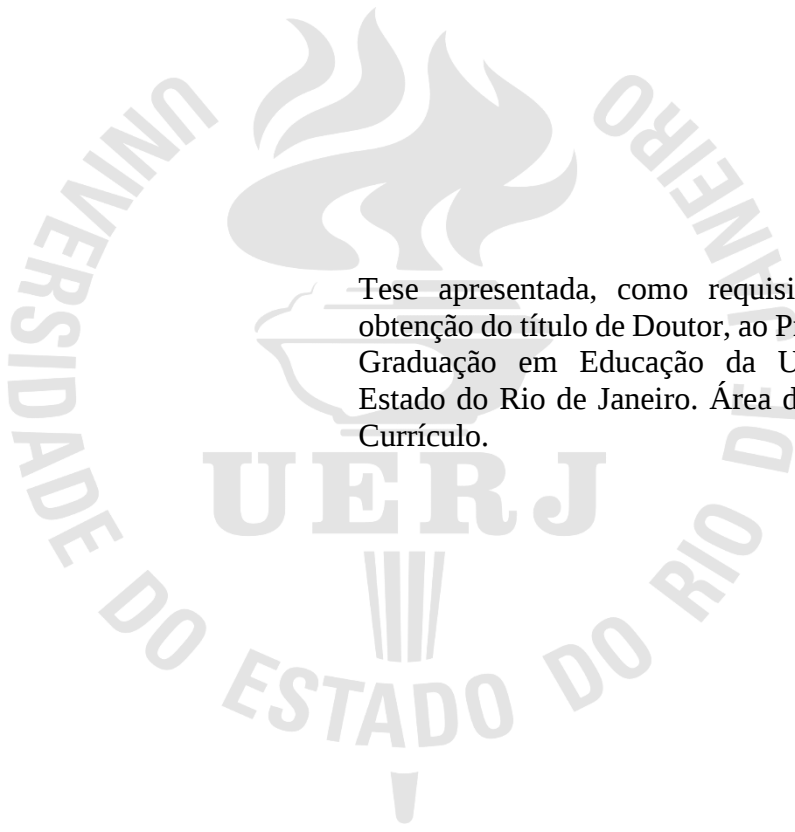
**Processos de hegemonização do nome Educação Integral nas políticas
federais de ampliação da jornada escolar no Brasil**

Rio de Janeiro

2022

Marcio Bernardino Sirino

**Processos de hegemonização do nome Educação Integral nas políticas federais de
ampliação da jornada escolar no Brasil**



Tese apresentada, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração:
Currículo.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Talita Vidal Pereira

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S619 Sirino, Marcio Bernardino
Processos de hegemonização do nome Educação Integral nas políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil / Marcio Bernardino Sirino. – 2022. 203 f.

Orientadora: Talita Vidal Pereira.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Políticas educacionais – Teses. 3. Educação integral – Teses. I. Talita Vidal Pereira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação III. Título.

bs

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Marcio Bernardino Sirino

**Processos de hegemonização do nome Educação Integral nas políticas federais de
ampliação da jornada escolar no Brasil**

Tese apresentada, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-
Graduação em Educação, da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração:
Currículo.

Aprovada em 14 de dezembro de 2022.

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Talita Vidal Pereira (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof^a. Dr^a. Elisangela da Silva Bernado
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof^a. Dr^a. Verônica Borges
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Rangel Tura
Universidade do Estado do Rio de Janeiro -UERJ

Prof. Dr. Gustavo Gilson Souza de Oliveira
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

Dedico esta produção – precária, contingente e provisória – aos meus companheiros e companheiras que lutam, a cada dia, em prol de uma educação significada como “integral” – em tempo integral, ou mesmo parcial.

Hoje não compreendo esse nome da mesma forma, pois, ao longo deste processo doutoral, tive a oportunidade de (des)sedimentá-lo – questionando as narrativas fantasmáticas que contribuem para a aderência a discursos políticos de busca pela plenitude humana.

No entanto, compreendendo essa (im)possibilidade e, ainda, que jaz em mim um pouco da militância e da defesa dessa forma de adjetivar a educação, sigo na luta política pela produção de novos sentidos para a Educação Integral.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os educadores (não me atrevera, aqui, a listar nomes) que passaram pela minha vida, em diferentes espaços sociais educativos – privados e públicos – e que deixaram um pouco de si na minha construção pessoal, profissional e acadêmica.

Agradeço aos muitos livros que pude desbravar e perceber que eu não estava sozinho na caminhada da minha trajetória existencial.

Agradeço a meus familiares, que entenderam o projeto de vida escolhido por mim – de me aproximar do universo da pesquisa – e aceitaram o ônus e o bônus que essa escolha acarretou. Em especial, à minha mãe, Maria Conceição Bernardino Sirino, e minha irmã, Cintia Sirino Fernandes, que, sem mais delongas, são tudo para mim.

Agradeço a alguns poucos amigos com que a vida me presenteou e que guardo na lápide do meu coração, pois irrigam minha vida de esperança – do verbo *esperançar*, como defendia o eterno Paulo Freire, sempre presente!

Agradeço aos integrantes do grupo de pesquisa Conhecimento, Currículo e Avaliação (ProPEd/UERJ) que caminharam ao meu lado – durante longos quatro anos – e que contribuíram para meu processo de aquisição da teorização, bem como de desconstrução de muitas das minhas certezas sobre o nome Educação Integral.

Dentro desse escopo, estendo o agradecimento aos professores da linha de pesquisa Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura (ProPEd/UERJ) que, nas disciplinas, nos eventos, nos seminários e nas conversas de corredor, deixaram contribuições que vão além da escrita desta tese.

Agradeço aos professores que, gentilmente, aceitaram o convite para compor minhas bancas de qualificação e de defesa. Professores generosos, cuidadosos e propositivos, que olharam meu texto com carinho e apresentaram suas contribuições com humanidade.

Por último, mas de forma muito especial, deixo meus agradecimentos à Prof^a. Talita Vidal Pereira, minha orientadora – a quem aprendi a admirar e a compreender. Agradeço por, mesmo eu não sabendo nadar (literalmente... risos), ter me jogado em mares “nunca dantes navegados” (como dizia o poeta Luís de Camões), mas, em nenhum momento, me deixou naufragar.

Na certeza de que todos esses diferentes sujeitos foram o combustível necessário para a construção não apenas de uma tese, mas de minha própria identidade, discursivamente, deixo minha gratidão.

Uma poética (des)integrada¹

Houve uma época em que acreditava
Que o adjetivo “Integral” me bastava.
Articulando a ampliação do tempo
Com aquilo que, supostamente, o completava.

Defendia a Educação Integral e(m) Tempo Integral
Pela minha trajetória pessoal e, também, profissional.
Não tinha medo de politicamente me posicionar,
Pois a militância que em mim habita me impulsionava a um partido tomar.

Vivia me equilibrando em binarismos que, dia a dia, me apresentavam.
Ora uma educação boa, ora uma educação ruim, logo diferenciava.
Trabalhava com estruturas bem fixas
E fundamentava minha prática numa suposta essência que a qualificava.

Momento, quando, a fim de novos processos formativos alcançar
Eis que, no âmbito do doutorado, venho me integrar.
Tantas certezas que comigo carregava
Que, a desconstrução delas, Derrida me orientava.

Fui chegando reticente, inseguro e resistente.
Conheci Ernesto Laclau, Chantal Mouffe e o desespero se instaurou.
Onde posso me estruturar se tudo é contingente, provisório e precário?
Penso que o campo da discursividade irá me ajudar ao nome “Educação Integral” questionar.

Hoje, Educação Integral não significa a completude que outrora acreditava
Tanto que as três políticas federais de ampliação da jornada escolar, nesse bojo, me indagavam:
Quais demandas e fantasias podem ser identificadas?
De forma provisória, como a hegemonização da Educação Integral pode ser problematizada.

Olhares integrados nesta produção de tese.

(SIRINO, 2022, p. 279-280)²

¹ Este poema foi produzido por mim e apresentado no dia 27 de novembro de 2020 na minha banca de qualificação do Doutorado em Educação (ProPEd/UERJ). A versão inicial do poema foi atualizada, submetida para avaliação por pareceristas *ad hoc* e, após ser corrigida e aprovada, foi publicada na *Revista Eletrônica Simbiótica*, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – em Vitória/ES.

² SIRINO, Marcio Bernardino. Uma poética (des)integrada. **Simbiótica. Revista Eletrônica**, Vitória, v. 9, n. 2, p. 279–280, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/39257>. Acesso em: 3 out. 2022.

Enquanto eu tiver perguntas e não houver respostas continuarei a escrever.

Clarice Lispector

RESUMO

SIRINO, Marcio Bernardino. **Processos de hegemonização do nome Educação Integral nas políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil**. 2022. 205f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Esta tese investiga, em uma perspectiva discursiva, três políticas federais de ampliação da jornada escolar a fim de identificar as demandas que foram articuladas nos diferentes tempos e espaços, em meio de luta política, contribuindo para a hegemonização do nome Educação Integral no Brasil. No primeiro capítulo, o nome Educação Integral é problematizado a partir aportes pós-estruturais e pós-fundacionais, utilizando como referencial teórico-analítico a Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Com esse constructo teórico, a produção de políticas é interpretada com ênfase no processo de construção da hegemonia. Para contribuir no processo de (des)sedimentação do nome Educação Integral, ainda nesse primeiro capítulo, foi acionada a discussão sobre os estudos críticos de fantasia – organizados por Jason Glynos e David Howarth, a partir da articulação entre a Teoria do Discurso com a Psicanálise Lacaniana – a fim de evidenciar como, nas políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil, produz-se aderência a discursos totalizantes e que apresentam a promessa de *plenitude-por-vir*. No segundo capítulo, apresenta-se uma reflexão sobre os fundamentos humanistas que ancoram o nome Educação Integral no Brasil ao interpelar as significações atribuídas aos movimentos conservadores, liberais e socialistas, movimentos esses que, nas tentativas de formatar uma dada visão de ser humano – desumana, de acordo com Gert Biesta – contribuem para a tentativa de fixação de uma identidade de sujeito para as políticas educacionais. Compreendendo o sujeito como descentrado, eis que as ponderações apresentadas no capítulo corroboram a impossibilidade de personificação de um ser humano ideal – avançando para a necessidade de valorização da diferença e da subjetividade na construção/implementação de políticas públicas. No terceiro e último capítulo, são resgatadas duas experiências de Educação Integral no solo brasileiro (Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR e Centro Integrado de Educação Pública – CIEP) para a identificação de demandas que foram sendo articuladas historicamente em defesa do nome Educação Integral. No processo de interpretação dessas experiências foram encontrados pistas/indícios/vestígios de sentidos dessas experiências nas três políticas de ampliação da jornada escolar em nível nacional que se configuram material empírico desta investigação, a saber: Centro de Atenção à Criança (CAIC), Programa Mais Educação (PME) e Programa Novo Mais Educação (PNME). Esse movimento teórico-analítico oportunizou identificar como demandas que se articularam para a hegemonização do nome Educação Integral no Brasil: ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social; alfabetização e ampliação do letramento; ampliação do período de permanência dos alunos na escola e dos espaços educativos; articulação das disciplinas curriculares; assistência pedagógica; atividades formativas e espaços favoráveis; concepção mais ampliada de educação; direitos humanos e articulação entre instituições; domínio da leitura, da escrita e do cálculo; educação/formação integral; efetivação de direitos; erradicação do fracasso escolar; experiências históricas; formação para a cidadania; inclusão; integração entre políticas; melhoria da aprendizagem, da qualidade do fluxo escolar, do desempenho, dos resultados; metas não alcançadas; oferta de alojamento para menores carentes; oportunidades educacionais; prevenção; proteção integral/social; recursos financeiros; redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano; sustentabilidade; territórios educativos; violação de direitos; vulnerabilidade, risco ou exclusão social. A partir da articulação dessas demandas, é

possível argumentar que a hegemonização do nome Educação Integral vem se materializando com a promessa de uma “totalidade integral” aos sujeitos – repletos de faltas – do processo formativo e advogar, no desfecho desta tese, a favor do ‘fim’ da Educação Integral.

Palavras-chave: Educação Integral. Políticas Educacionais. Demandas. Hegemonia. Lógicas fantasmáticas.

ABSTRACT

SIRINO, Marcio Bernardino. **Processes of hegemonization of the name Integral Education in federal policies to expand school hours in Brazil.** 2022. 205f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

This thesis investigates, in a discursive perspective, three federal policies for the expansion of the school day in order to identify the demands that were articulated in different times and spaces, through political struggle, to contribute to the process of hegemonization of the name Integral Education in Brasil. In the first chapter, the name Integral Education is problematized from the post-structural approach and from a post-foundational perspective, using as theoretical-analytical framework the Theory of Discourse – by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe. With this theoretical framework, different ways of producing politics are stressed and the process of construction of hegemony is made explicit. To contribute to the process of (de)sedimentation of the name Integral Education, still in this first chapter, the discussion about Critical Fantasy Studies – organized by Jason Glynos and David Howarth, from the articulation between Discourse Theory with Lacanian Psychoanalysis – was activated in order to show how, in the federal policies for the expansion of school hours in Brasil, adherence to totalizing discourses that present the promise of *plenitude-to-come* is produced. In the second chapter, a reflection is presented on the humanist foundations that anchor the name Integral Education in Brazil by questioning the meanings attributed to the *Conservative*, *Liberal* and *Socialist* movements. These movements, by formatting a given vision of the human being – inhuman, according to Gert Biesta, contribute to the attempt to establish a subject's identity for educational policies. Understanding the subject as decentered, the considerations presented in the chapter corroborate the impossibility of personifying an ideal human being – advancing to the need to value difference and subjectivity in the construction/implementation of public policies. In the third and final chapter, two experiences of Integral Education on Brazilian soil (Educational Center Carneiro Ribeiro – CECR and Integrated Center for Public Education – CIEP) are rescued to identify demands that have been articulated, historically, in defense of the name Integral Education. By revolving these experiences, according to some inalienable principles for Integral Education, proposed by the Reference Center in Integral Education (CREI), clues/indications/traces of meanings of these experiences were found in the three policies for expanding the school day at the national level, which are the empirical material of this investigation, namely: Child Care Center (CAIC), More Education Program (PME) and New More Education Program (PNME). This theoretical-analytical movement made it possible to identify as demands that were articulated for the hegemonization of the name Integral Education in Brasil: integrated actions of education, health, assistance and social promotion; literacy and literacy expansion; expansion of the period of permanence of students in school and educational spaces; articulation of curricular subjects; pedagogical assistance; formative activities and favorable spaces; broader conception of education; human rights and articulation between institutions; mastery of reading, writing and calculation; comprehensive education/training; enforcement of rights; eradication of school failure; historical experiences; training for citizenship; inclusion; integration between policies; improvement of learning, quality of school flow, performance, results; unachieved goals; offer of accommodation for needy minors; educational opportunities; prevention; integral/social protection; financial resources; reduction of dropout, failure, age/year distortion; sustainability; educational territories; violation of rights; vulnerability, risk or social exclusion. From the articulation of these demands, it is possible to argue that the hegemonization of the name Integral Education has been materializing with the promise of an "integral totality" to the subjects – full of faults

– of the training process and to advocate, at the end of this thesis, in favor of the 'end' of Integral Education.

Keywords: Integral Education. Educational Policies. Demands. Hegemony. Phantasmatic Logics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Centro Educacional Carneiro Ribeiro	125
Figura 2 -	Centro Integrado de Educação Pública	134
Figura 3 -	Centro de Atenção Integral à Criança	146
Figura 4 -	Programa Mais Educação: passo a passo	155
Figura 5 -	Programa Novo Mais Educação	164
Gráfico 1 -	Demandas articuladas nas políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil	174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Dissertações e teses defendidas no ProPEd	22
Tabela 2 -	Ordenamentos normativos em nível nacional.....	38
Tabela 3 -	Documentos sobre o Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC)	39
Tabela 4 -	Documentos sobre o Programa Mais Educação (PME)	40
Tabela 5 -	Documentos sobre o Programa Novo Mais Educação (PNME)	41
Tabela 6 -	As políticas federais de Educação Integral e os seus discursos sobre as faltas e as fantasias.....	80
Tabela 7 -	Demandas gerais em favor da Educação Integral enunciadas em ordenamentos normativos de âmbito nacional	107
Tabela 8 -	As demandas específicas em favor da Educação Integral enunciadas pelas políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil	115
Tabela 9 -	Pistas/Vestígios/Indícios das Experiências de Educação Integral nas políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil	200

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AR	Angra dos Reis
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEHI	Centro de Educação e Horário Integral
CETI	Centro de Educação em Tempo Integral
CIAC	Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CF	Constituição Federal
CREI	Centro de Referências em Educação Integral
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Profissionais da Educação
FFP	Faculdade de Formação de Professores
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PMAR	Prefeitura Municipal de Angra dos Reis
PME	Programa Mais Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
RJ	Rio de Janeiro
SECT	Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia
MT	Mato Grosso
NEEPHI	Núcleo de Estudos, Tempos, Espaços e Educação Integral
ProPEd	Programa de Pós-Graduação em Educação

TEIAS	Territórios, Educação Integral e Cidadania
UCB	Universidade Castelo Branco
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO – A HOSPEDAGEM DE UM PESQUISADOR	17
	O caminho desta investigação	29
	Uma revisão do significante Educação Integral	35
	A empiria selecionada	38
1	UMA CASA SEM PORÃO: ONDE SE ANCORAM NOSSAS CERTEZAS?	42
1.1	As abordagens pós-estrutural e pós-fundacional nas pesquisas em educação	44
1.2	A Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe.....	49
1.3	O ‘político’ e a ‘política’ na Educação Integral.....	54
1.4	O significante “hegemonia” nas políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil.....	59
1.5	A fantasia do Integral: as contribuições das lógicas sociais, políticas e fantasmáticas para a interpretação das políticas educacionais.....	68
2	UMA MORADIA (DES)INTEGRADA: QUANDO O BARRACO VEM ABAIXO?	83
2.1	Fundamentos que ancoram o nome “Educação Integral” no Brasil	86
2.2	Um ser humano integral?	91
2.3	Educação Integral e humanismo: o que significa ser humano?	95
2.4	As identidades dos sujeitos disputadas nas políticas federais de ampliação da jornada escolar	98
3	UM ABRIGO DE MUITAS COMPREENSÕES: O Esvaziamento DE UMA LOTAÇÃO?.....	104
3.1	Demandas articuladas em defesa da “Educação Integral” no Brasil	105
3.2	Experiências de Educação Integral no solo brasileiro: de Anísio Teixeira a Darcy Ribeiro.....	124
3.2.1	<u>Centro Educacional Carneiro Ribeiro</u>	<u>125</u>
3.2.2	<u>Centro Integrado de Educação Pública</u>	<u>134</u>
3.3	Processos de negociação nas políticas federais de educação em tempo integral no Brasil	144
3.3.1	<u>Pistas do Centro de Atenção Integral à Criança</u>	<u>145</u>

3.3.2	<u>Vestígios do Programa Mais Educação</u>	155
3.3.3	<u>Indícios do Programa Novo Mais Educação</u>	164
3.4	A hegemonia do nome Educação Integral	171
	(IN)CONCLUSÕES - ESTALAGEM DE UMA RESSIGNIFICAÇÃO	179
	REFERÊNCIAS	183
	ANEXOS	199
	APÊNDICES	200

INTRODUÇÃO – A HOSPEDAGEM DE UM PESQUISADOR

Como começar pelo início se as coisas acontecem antes de acontecer?
Clarice Lispector

O cenário educacional brasileiro é palco de muitas promessas que se relacionam com a lógica do melhorismo, a busca pela plenitude, a construção da totalidade, o fortalecimento da completude e, dentre outras, a garantia da qualidade da educação. Essas promessas orbitam os textos políticos há muito tempo, despertando no imaginário social o desejo pela sua materialização, como se elas tivessem o poder de suprir uma falta que nos é constitutiva.

Nesse palco, não é incomum encontrarmos, em diversas plataformas de governo, a proposta de criação/manutenção de políticas públicas educacionais que – direta e/ou indiretamente – se alinham com a tentativa de suprir essa falta por meio de discursos que evidenciam um problema identificado e sua respectiva proposta de solução.

É uma demanda (tamponamento da falta) individual e coletiva que se revela nos discursos produzidos, inclusive na criação das políticas que ampliam a carga horária escolar com a promessa de que uma formação humana plena será oferecida aos diferentes sujeitos do processo formativo.

Nessa proposição, alguns termos precisam de antemão ser problematizados, tais quais: Ampliação da Jornada Escolar, Educação em Tempo Integral e Educação Integral. Significantes que, por vezes, são utilizados para precisar coisas diferentes, ainda que frequentemente sejam usados como sinônimos na implementação de políticas públicas educacionais.

Para maior compreensão dessa dinâmica, faz-se necessário considerar as quatro horas diárias do sistema regular de ensino (cf. BRASIL, 1996) e que qualquer quantidade de tempo a mais ofertada aos estudantes se alinha com a ampliação da jornada escolar; no entanto, se esse aumento da quantidade de horas for igual ou maior do que sete horas por dia (cf. BRASIL, 2014), a legislação brasileira entende que caracteriza educação em tempo integral.

Todavia, o nome “Educação Integral” também vem sendo utilizado em diferentes políticas públicas – nacionais, estaduais e municipais – como tentativa de significação de uma formação que seja de melhor qualidade para a escola pública, que dê conta da demanda da “universalização do ensino” e dos “problemas sociais” (cf. PARO et al., 1988, p. 11) e que expresse diferentes movimentos de hibridização acerca daquilo que está sendo entendido como “necessidades formativas” (cf. MOLL, 2010, p. 96) com a ampliação do tempo escolar.

Com base nas contribuições de Cavaliere (2010), argumento que a ampliação do tempo é fruto da busca por uma Educação significada como “integral”; no entanto, o significante ‘integral’ não deve se alinhar com a ideia de plenitude, mas, sim, com o entendimento de que a educação é um processo formativo amplo (BRASIL, 1996), que ocorre em diferentes espaços sociais educativos (CALIMAN, 2010) e que perpassa diversas dimensões formadoras do sujeito (GUARÁ, 2006).

Nesse sentido, nesta pesquisa assumo as políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil como políticas de Educação Integral, compreendendo que a tentativa de aumentar o tempo – para além das quatro horas ou, mesmo, para além das sete horas diárias – se alinha com o desejo de promover uma educação que não seja “minimalista” (cf. CAVALIERE, 2009, p. 51) – no sentido de uma educação que vem sendo reduzida a ensino (MACEDO, 2017), pautada numa perspectiva instrumental de conhecimento (LOPES; MACEDO, 2011), que, dentre outras supostas mazelas, ainda se alinha com processos de padronização e de responsabilização docente (FREITAS, 2018) e que dê conta das demandas sinalizadas no parágrafo acima, bem como de muitas outras que, no decorrer do processo, se evidenciam.

Cabe ressaltar que a construção desta pesquisa sobre os processos de hegemonização do nome Educação Integral no Brasil se alinha, diretamente, com minha trajetória pessoal e profissional, pois durante dez anos (2008-2018) trabalhei na Prefeitura Municipal de Angra dos Reis (PMAR), no Estado do Rio de Janeiro, onde pude atuar no Centro de Educação e Horário Integral (CEHI) Monsenhor Pinto de Carvalho, localizado na Ilha Grande e, em seguida, coordenar as escolas de educação em tempo integral na Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SECT), de Angra dos Reis.

A discussão sobre Educação Integral e(m) Tempo Integral, como sempre utilizei – para relacionar ‘educação integral’ à concepção de educação e ‘educação em tempo integral’ à ampliação da jornada escolar, de forma integrada – faz parte também da minha trajetória acadêmica – desde o trabalho de conclusão da minha Especialização em Alfabetização dos Estudantes das Classes Populares (UFF/AR) ao meu Mestrado em Educação (UNIRIO), passando pela minha inserção no grupo de pesquisa sobre Educação Integral e(m) Tempo Integral (NEEPHI/UNIRIO) e, ainda, por diversas produções, artigos e participações em eventos importantes na área da Educação, oportunizados pelo Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão Fora da Sala de Aula (FFP/UERJ), do qual fui gestor, pesquisador e tutor na modalidade de ensino a distância desde 2016.

Sempre lutei e defendi a construção de uma educação integral, militando em prol da ampliação de escolas com educação em tempo integral, professores capacitados para a docência nesses espaços, oferta de outras possibilidades formativas e, ainda, o reconhecimento das diferentes dimensões formadoras dos múltiplos sujeitos, para além da cognitiva, no processo de ensino-aprendizagem. Por isso me ponho sempre a lançar novos olhares investigativos sobre o universo da Educação Integral e(m) Tempo Integral.

Essa inclinação encontra morada no entendimento de que, ao ampliar a jornada escolar dos educandos – para, no mínimo, sete horas diárias, como se compreende, legalmente, a educação em tempo integral (BRASIL, 2014) –, novos sentidos são produzidos acerca da organização curricular (BRASIL, 2014, Meta 6, Estratégia 6.1), do padrão arquitetônico e mobiliário adequado (BRASIL, 2014, Meta 6, Estratégia 6.2), da ampliação e reestruturação das escolas públicas (BRASIL, 2014, Meta 6, Estratégia 6.3), do uso dos diferentes espaços formativos (BRASIL, 2014, Meta 6, Estratégia 6.4), da importância das diferentes entidades privadas de serviço social (BRASIL, 2014, Meta 6, Estratégia 6.5), da aplicação anual de gratuidade (BRASIL, 2014, Meta 6, Estratégia 6.6), das escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas (BRASIL, 2014, Meta 6, Estratégia 6.7), educação especial (BRASIL, 2014, Meta 6, Estratégia 6.8) e, por fim, da integração de atividades (BRASIL, 2014, Meta 6, Estratégia 6.9), dentre outras possibilidades que se encontram numa arena de disputas (RUA, 1998) em busca por hegemonizar determinadas perspectivas vinculadas às demandas dos diferentes contextos.

Os recortes trazidos no parágrafo anterior, de sentidos em disputa na legislação educacional brasileira, podem ser observados, na íntegra, no recuo a seguir, com a apresentação das estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) para a garantia da meta 6 – Educação em tempo integral.

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de **atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas**, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com **padrão arquitetônico e de mobiliário adequado** para atendimento em tempo integral, prioritariamente **em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social**;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de **ampliação e reestruturação das escolas públicas**, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

- 6.4) fomentar a articulação da escola com os **diferentes espaços educativos**, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
- 6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos(as) matriculados(as) nas escolas da rede pública de educação básica por parte das **entidades privadas de serviço social** vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- 6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o **Art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009**, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos(as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- 6.7) atender às **escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas** na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;
- 6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas **com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos**, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;
- 6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com **atividades recreativas, esportivas e culturais** (BRASIL, 2014, Meta 6, grifos meus).

Esses sentidos grifados acima não impedem a produção de novos sentidos, uma vez que, no jogo político, independentemente dos atos legais, não há repetição ou mesmidade na educação. Novos sentidos estão sempre em disputa, impossibilitando, portanto, o fechamento de uma causalidade entre uma opção e um efeito, tendo em vista a ideia de diferimento sempre em curso.

Foram tantas convicções e tantas defesas da Educação Integral e(m) Tempo Integral, por diferentes espaços pelos quais passei que senti a necessidade de ampliar os estudos acerca deste nome, ‘Educação Integral’. Momento esse em que me aproximei, neste processo doutoral, da Teoria do Discurso – de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015a; 2015b), autores que contribuem no processo de questionamento aos postulados essencialistas e realistas – numa abordagem pós-estruturalista e pós-fundacionista. Essa teoria me instigou a rever minhas certezas e abalou os fundamentos que eu utilizava na militância em prol da Educação Integral e(m) Tempo Integral.

A primeira abordagem (pós-estruturalista) questiona a forma ‘estrutural’ de compreender os fenômenos sociais, uma vez que – na perspectiva estruturalista – o funcionamento do social se dá por meio de estruturas fixas que, compreendidas de forma universal, compõem um sistema de significação. De acordo com Peters (2000), o estruturalismo francês “levou à institucionalização de um ‘megaparadigma’ transdisciplinar, contribuindo para integrar as chamadas ‘humanidades’ e as ciências sociais” (p. 10), mas que, segundo esse autor, tal paradigma possui forma “exageradamente otimista e cientificista” (p. 10).

Essa forma surge na Linguística, uma vez que o paradigma estruturalista contribuiu para a construção de um sistema de significação cujo interesse por parte de Saussure (um de seus desenvolvedores) estava pautado na função dos elementos linguísticos. Entendendo o signo linguístico como produto da composição do conceito e do som, a relação entre um significante e o seu significado se evidenciava como sendo direta, e o paradigma da estrutura se evidenciava como um conjunto de níveis que, combinados com outros elementos, formava suas unidades, porém os princípios estruturais eram os mesmos em cada nível – construindo, assim, a ideia de universalidade nos processos. Essa lógica foi repassada para outros campos do conhecimento como um “megaparadigma” para as humanidades.

Radicalizando o estruturalismo, o pós-estruturalismo afirma que a linguagem constitui o social e questiona suas concepções estruturadas ao trazer o entendimento de que o social funciona, ainda, como um texto a ser lido e que a relação atribuída entre o significante e o significado, nessa leitura, é sempre arbitrária.

De forma mais geral, podemos dizer que o termo é um rótulo utilizado na comunidade acadêmica de língua inglesa para descrever uma resposta distintivamente filosófica ao estruturalismo que caracterizava os trabalhos de Claude Lévi-Strauss (Antropologia), Louis Althusser (marxismo), Jacques Lacan (Psicanálise) e Roland Barthes (Literatura) (PETERS, 2000, p. 28).

Como resposta filosófica ao essencialismo, universalismo, determinismo, realismo e à ideia de totalidade, trazidos na concepção estruturalista, a abordagem pós-estruturalista, de acordo com Peters (2000, p. 28), oferece um “modo de pensamento” diferente, um “estilo de filosofar” outro, bem como uma “forma de escrita” para além da imposta pela gramática estrutural (PETERS, 2000). Com base nas contribuições de Lopes (2013), é possível compreender que o registro pós-estrutural se caracteriza pela “crítica ao cientificismo das Ciências Humanas com base na Linguística, à pretensão do estruturalismo de construir fundamentos epistemológicos e identificar estruturas universais comuns a todas as culturas e à mente humana em geral” (p. 13).

A segunda abordagem (pós-fundacionista), por sua vez, sinaliza que não há um fundamento único/último – ou seja, uma origem ou um marco zero sobre o qual se possa investigar e se alcançar um sentido fixo para os significantes no plano cultural. Nesse contexto, não há uma verdade única, última e/ou maior que se possa buscar e se fundar para compreender os processos sociais que, provisoriamente, fixam determinadas articulações discursivas num dado contexto sócio-histórico.

Daí a escolha por operar com a Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, uma vez que ela se apresenta como referencial teórico-analítico coerente para explicar a

produção da hegemonia num social constituído por uma multiplicidade de fundamentos descentrados. Essa opção dialoga com as contribuições de Laclau e Mouffe (2015a) quando evidenciam como categoria central, de sua análise política, a hegemonia:

Nossa abordagem está fundada no privilégio do momento da articulação política, e a categoria central de análise política é, a nosso ver, hegemonia. Neste caso, como – para repetir nossa questão transcendental – tem que ser uma relação hegemônica? Sua condição é que uma força social particular assuma a representação de uma totalidade que lhe é radicalmente incomensurável (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p. 37).

A partir desta compreensão, da Teoria do Discurso como teoria da hegemonia, investigar demandas e relacioná-las com os processos de negociação que discursivamente ocorrem é um diferencial das pesquisas que utilizam essa teorização e que vêm crescendo, potencialmente, no Brasil na contemporaneidade.

Grande parte desse crescimento encontra-se atrelado aos estudos desenvolvidos na linha de pesquisa Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed/UERJ).

Fazendo um breve levantamento sobre produções construídas no bojo desse Programa de Pós-Graduação em Educação, foi possível identificar apenas oito dissertações e três teses defendidas que utilizassem, direta ou indiretamente, o termo “Educação Integral”, uma vez que a consulta ao banco de dados da UERJ levou em consideração a inserção desse significante nos resumos dos trabalhos, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 - Dissertações e teses defendidas no ProPed

Pesquisador(a)	Título	Linha de pesquisa	Orientador (a)	Ano
1. Magit Greve	Dissertação Educação Física no 3º grau: análise do modelo atual	---	Manuel José Gomes Tubino	1986
2. Maria Ilídia Goulart	Dissertação Sensibilizando para integrar: uma proposta de trabalho a partir da literatura infantojuvenil	---	Raquel Marques Villardi	1998
3. Jorge Tadeu Juncken	Dissertação Alunos com deficiência mental 'pensando' nas aulas de educação física	Educação Inclusiva e Processos Educacionais	Rosana Glat	2002
4. Rejane Honorio de Sant'anna	Dissertação Projeto Alunos Residentes: uma alternativa para a inclusão social através da formação socioeducativa	Instituições, Práticas Educativas e História	Lia Ciomar Macedo de Faria	2010
5. Rosemaria Josefa Vieira da Silva	Dissertação O teatro político-educacional fluminense: narrativas e testemunhos dos anos de 1980 (1983-1987)	Instituições, Práticas Educativas e História	Lia Ciomar Macedo de Faria	2011
6. Edilson de Souza	Tese Diálogos entre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro - o Projeto Educacional	Instituições, Práticas	Lia Ciomar Macedo de Faria	2014

	de Brasília (1960) e o Programa Especial de Educação - PEE do Rio de Janeiro (1980)	Educativas e História		
7. Mariana da Gama Leite Inácio	Dissertação Educação Integral em Tempo Integral: do movimento Todos pela Educação à rede pública de ensino de Nova Iguaçu	Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura	Maria de Lourdes Rangel Tura	2015
8. Camila Costa Gigante	Dissertação Qual é o 'mais' da educação? Uma investigação do Programa Mais Educação como política curricular	Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura	Alice Casimiro Lopes	2016
9. Claudia Maria Domingos	Dissertação O CIEP 158 – professora Margarida Thompson: memórias docentes (anos 1980)	Instituições, Práticas Educativas e História	Lia Ciomar Macedo de Faria	2017
1. Sheila Cristina Monteiro Matos	Tese Memórias e diálogos com a Educação Integral: o legado de Maria Yedda Leite Linhares (1983-1986)	Instituições, Práticas Educativas e História	Lia Ciomar Macedo de Faria	2017
2. Jenesys Genuncio	Tese Mediações e práticas culturais em uma escola de Educação Integral: o CIEP Avenida dos Desfiles/Passarela do Samba	Instituições, Práticas Educativas e História	Lia Ciomar Macedo de Faria	2018

Fonte: Elaboração do autor, 2020.

O quadro acima possibilita identificar que, dos onze trabalhos produzidos no âmbito do ProPEd, apenas dois fazem parte da linha de pesquisa em que me encontro atualmente e, ainda, que apenas uma única produção (cf. GIGANTE, 2016) tem, ainda que de forma embrionária, uma articulação com a Teoria do Discurso – o que, diretamente, revela a necessidade de problematizar o nome “Educação Integral” à luz dessa teorização, a fim de contribuir para a reflexão sobre políticas públicas que ampliam a jornada escolar dos estudantes no Brasil.

Fazendo um pequeno recorte histórico, embora o escolanovista Anísio Teixeira nunca tenha utilizado a expressão “Educação Integral” (cf. CAVALIERE, 2010, p. 250), historicamente foi atribuída a ele essa autoria no Brasil, por causa da construção, em 1950, do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), chamado de Escola Parque, em Salvador/BA – que aglutinava, por meio da influência de John Dewey, a ampliação do tempo para o estudante com a busca por uma educação que produzisse o “progresso individual” – atrelado a “cuidados de higiene e hábitos de leitura e estudo, indagação e crítica, meditação e conhecimento” (TEIXEIRA, 1997, p. 82).

Essa perspectiva inovadora na educação pública brasileira foi retomada na década de 1980 por Darcy Ribeiro, durante o governo de Leonel Brizola, com a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), no Estado do Rio de Janeiro. Segundo Ribeiro (1986), “o CIEP é uma verdadeira escola-casa, que proporciona a seus alunos múltiplas atividades,

complementando o trabalho nas salas de aula com recreações, esportes e atividades culturais” (p. 47). Pontos e contrapontos que possivelmente podem ser relacionados como a busca por uma “Educação Integral”.

Nesse contexto, a fim de adensar as reflexões, cabe sinalizar alguns processos de significação do nome “Educação Integral” na contemporaneidade.

Educação Integral vem sendo significada como um **conceito em construção** (CAVALIERE, 2009a), mas que, no geral, se configura na busca pela formação humana mais completa dos diferentes sujeitos (COELHO, 2009).

Educação Integral também vem sendo compreendida como uma **temática** que, atrelada a uma educação em tempo integral ou mesmo parcial, vem se potencializando na contemporaneidade, haja vista sua presença em dois importantes grupos de pesquisa no Brasil: o Núcleo de Estudos, Tempos, Espaços e Educação Integral, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (NEEPHI/UNIRIO) e o grupo Territórios, Educação Integral e Cidadania, da Universidade Federal de Minas Gerais (TEIAS/UFMG).

Educação Integral vem ainda sendo percebida como um **campo**, um *locus* de investigação de políticas públicas, experiências educacionais, práticas educativas, saberes docentes e fazeres cotidianos – dentre muitas possibilidades e desafios – para produzir uma educação diferenciada.

Essas três frentes de compreensão, dentre muitas outras não apresentadas nesta reflexão, evidenciam a disputa por significação que este nome, Educação Integral, possui no cenário educacional brasileiro. Pode-se perceber o quanto de tensão e de luta política a Educação Integral apresenta e que esse movimento se configura como uma produção discursiva, uma vez que, por meio da linguagem, novos sentidos e significados estão sendo produzidos a todo momento.

A compreensão de Educação Integral como um ‘nome’ se me apresentou, inicialmente, como uma possibilidade de reflexão a partir das contribuições de Cunha e Lopes (2013) quando discorreram sobre a política de ciclos de Rondonópolis/MT.

Segundo as autoras, o nome política de ciclos “passa a **representar** a expressão máxima da política quando nele se inscrevem discursos denominados científicos, argumentos progressistas, reivindicações populares ou neoliberais” (p. 838, grifo meu).

De igual forma, argumento que o nome “Educação Integral” passa a representar a construção majoritária das políticas de ampliação da jornada escolar no Brasil, uma vez que possibilita a articulação de discursos diferenciados.

Numa produção subsequente, as autoras desenvolvem melhor o uso da ideia de ‘nome’, assumindo uma noção derridiana de nome como operador teórico-estratégico, uma vez que “o nome não comporta qualquer essência e simultaneamente é promessa falida de assegurar conhecimento comum a todos” (CUNHA; LOPES, 2017, p. 27).

Investigando a Base Nacional Comum Curricular no Brasil (BNCC), Cunha e Lopes (2017) afirmam, com base em Jacques Derrida, que “um nome não comporta qualquer essência, mas unifica um sistema de predicados ou uma estrutura conceitual centrada em tal ou qual predicado” (p. 29).

O uso da nomeação se afirma pela necessidade de evidenciar que o jogo político está entregue a instabilidades e que, a todo momento, diferentes articulações hegemônicas são produzidas. De acordo com Frangella (2020, p. 12), “o social se constrói nas decisões tomadas num terreno indecível, sem critérios estabelecidos aprioristicamente, mas no *locus* mesmo da multiplicidade de lutas políticas”.

Nesse terreno, indecível, concordo com Cunha e Lopes (2017) quando evidenciam que a “nossa relação com o mundo é uma relação de representação na qual a nomeação, operando retroativamente, cria uma ilusão de unidade, pois apaga, ela mesma, seu próprio trabalho” (p. 29).

Numa abordagem laclauiana, “não existem condições de perfeita representabilidade, nem do lado do representante nem do representado” (LACLAU, 1996, p. 21), pois a representação nada mais é do que a articulação entre as demandas em jogo. A demanda de representante e representado não carrega sentidos fixos. Eles são permanentemente negociados, alterando as identidades de representante e representado.

Esse movimento de ‘suplemento’ faz com que o representado passe a se inscrever numa realidade complexa na qual “a ideia de perfeita representação envolve uma impossibilidade lógica” (LACLAU, 1996, p. 22), fazendo com que, no terreno indecível da luta política, diferentes relações sociais sejam organizadas sem possibilidade de nenhuma fixação *a priori*.

Nesse sentido, numa perspectiva discursiva, por meio de um registro pós-estruturalista e pós-fundacionista e, ainda, pela compreensão de Educação Integral como um ‘nome’ a que é atribuída a capacidade de representar a ‘expressão máxima’ das políticas nacionais de ampliação da jornada escolar, esta tese tem como objetivo principal identificar as demandas que foram articuladas na hegemonização do nome Educação Integral no Brasil.

E, junto com esse objetivo, faz-se necessário apresentar **três questões norteadoras** desta investigação:

- 1- Como o nome Educação Integral vem sendo representado nas diferentes políticas nacionais de ampliação da jornada escolar no Brasil?
- 2- Quais lógicas têm contribuído para o apagamento das contingências e possibilitado que o nome Educação Integral seja significado como modelo pleno de formação?
- 3- Que identidades de sujeitos estão sendo disputadas nessas propostas federais de Educação Integral?

Para dar conta desta proposta, foram escolhidas as três políticas federais de ampliação da jornada escolar do Brasil – compreendidas, nesta tese, como políticas curriculares em permanente processo de negociação e de produção de sentidos sobre a construção do nome Educação Integral – de 1990 aos dias atuais:

- 1) Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC);
- 2) Programa Mais Educação (PME);
- 3) Programa Novo Mais Educação (PNME).

Com base nas leituras de Lopes (2006), em articulação com Blackmore e Lauder (2015) e Frangella e Barreiros (2008), entendo política como uma prática discursiva de significação na qual diferentes instrumentos atribuem existência à própria política. Esse entendimento evidencia que “um texto, um processo, um discurso, uma decisão política, um programa, até mesmo um resultado seja uma política” (BLACKMORE; LAUDER, 2015, p. 253) – questionando a perspectiva estadocêntrica, que produz uma “redução da política às ações do Estado” (LOPES, 2006, p. 36) e os pares binários, como: teoria x prática e criação x implementação.

Na contramão dessa perspectiva administrativa, a política, numa vertente discursiva, é percebida para além dos textos ditos oficiais, que, por sua vez, estão abertos a múltiplas interpretações e tentativas provisórias de fixação de sentidos de conhecimento, de escola e de identidades dos sujeitos, dentre outras possibilidades que emergem no bojo do jogo político.

No entanto, esse processo de produção da política não é neutro, não possui consenso nem está isento de conflitos, tanto que Frangella e Barreiros (2008) sintetizam a política como “embate e determinação” (p. 2), ou seja, a política está sendo construída a partir de diferentes sentidos que estão sendo disputados, desde o processo de construção dos textos políticos e por meio de discursos construídos na prática social, ao mesmo tempo que a política instituída oportuniza a produção de muitos outros discursos, em um movimento cíclico, e que estarão em negociação e tentativa de hegemonização.

Desse modo, assumo com Frangella e Barreiros (2008, p. 4) a política como “uma ação contingente, conflituosa, discursiva e dialógica que permite aos sujeitos assumir posições dentro dos discursos identitários, num universo democrático-pluralista completo de lutas e negociações”.

A partir desta concepção de política, compreendo as propostas de ampliação da jornada escolar como políticas curriculares, uma vez que a oferta de mais tempo aos estudantes, dentro ou fora dos muros escolares, mobiliza questionamentos sobre as práticas educativas desenvolvidas, a seleção e a organização dos conteúdos trabalhados, bem como a utilização de diferentes instrumentos educativos.

Para ilustrar essa perspectiva, cabe trazer algumas investigações feitas por alguns pesquisadores que já vêm, ao longo do tempo, pensando sobre a importância da ampliação do tempo escolar em articulação com a ressignificação dos tempos, espaços e currículos.

As pesquisas de Mól (2015), Silva (2009), Correa (2009), Moraes (2009), Portilho (2006), Kawai (2013), Costa (2011), Pinheiro (2009), Souza (2016) e a tese de Silva (2013) problematizam a dimensão do **tempo**, trazendo novos sentidos para o nome Educação Integral que vem sendo utilizado em propagandas de governo, programas federais e diferentes redes de ensino como uma forma de fortalecer o discurso da qualidade da educação, como se mais tempo fosse necessariamente sinônimo dessa qualidade.

Com relação à dimensão do **espaço**, as investigações de Rosa (2011), Santos (2010) e Mota (2013) contribuem para o entendimento da importância da oferta de outros espaços educativos no processo de ensino-aprendizagem – como bibliotecas, salas de vídeo e quadras poliesportivas – bem como outros espaços socioeducativos fora dos muros escolares.

Por fim, em relação à dimensão do **currículo**, as análises de Moreira (2014), Saboya (2012) e Freitas (2015), bem como a tese de Rosa (2016), cooperam para a reflexão da possibilidade de construção de um currículo diferenciado no espaço escolar, quer seja pela Pedagogia de Projetos, pelos temas geradores e/ou variadas formas outras de organização do conhecimento escolar e do saber docente.

Essas problematizações dialogam diretamente com o campo do currículo e suas infinitas possibilidades de significação, uma vez que, a partir das contribuições de Lopes (2006), pode-se compreender currículo como produção cultural (p. 42). A ideia de currículo como espaço-tempo de fronteira cultural envolve “relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos são negociadas diferenças. De ambos participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos” (MACEDO, 2006, p. 288).

Frente a esse panorama, para não permanecer na lógica essencialista e linear de muitas pesquisas educacionais nem na concepção estadocêntrica e administrativa de política, muito menos na abordagem limitada de currículo como um acúmulo de símbolos e significados, busco nesta produção, por meio das contribuições de Derrida (2001), anunciar esta investigação a partir das experiências anteriores de Educação Integral e(m) Tempo Integral no Brasil, entendendo que essas políticas nacionais – em destaque acima – possuem pistas/vestígios/indícios das propostas anteriores e que essa forma de construção da pesquisa irá contribuir para um trabalho (entre)tecido de múltiplos significados.

Com essa perspectiva de tessitura, assumo a construção de uma escrita singular, mesclando diferentes tipos de conhecimento e seguindo as orientações de Paraíso (2014) para “entrar no jogo da disputa por produção sem jamais perder a poesia. [...] buscar invenções que apontem para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos” (p. 42).

Nessa busca, fiz a divisão da tese em três partes alegóricas que se relacionam com o processo de construção de uma hospedagem – inspirado na produção de Veiga-Neto (2012) sobre os porões.

Na primeira parte, “Uma casa sem porão”, aprofundo uma discussão sobre as abordagens pós-estrutural e pós-fundacional, a Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015a), hegemonia e política; por fim, apresento a abordagem das três lógicas (GLYNOS; HOWARTH, 2018), que organizam e constituem o processo de produção das três políticas em investigação. Na segunda parte, “Uma moradia (des)integrada”, desenvolvo uma problematização sobre fundamentos humanistas (BIESTA, 2017) produzidos discursivamente, que ancoram o nome “Educação Integral” no Brasil, a construção de um ser humano ‘integral’, o humanismo (des)humano identificado nas políticas federais de ampliação da jornada escolar e as identidades (HALL, 2006) de sujeitos que estão sendo disputadas nessas políticas. Introduzo a terceira e última parte da tese, “Um abrigo de muitas compreensões”, com experiências anteriores de Educação Integral e(m) Tempo Integral no Brasil (cf. TEIXEIRA, 1997; RIBEIRO, 1986), relacionando-as com a ideia de Educação Integral como um significante vazio. Dentro das diversas tentativas de preenchimento desse nome, anuncio, numa perspectiva derridiana, esta discussão a partir do Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), do Programa Mais Educação (PME) e, em seguida, do Programa Novo Mais Educação (PNME) – identificando pistas/vestígios/indícios das experiências anteriores nessas três políticas federais, a fim de pinçar à tela algumas demandas que foram articuladas para contribuir no processo de hegemonização do nome Educação Integral no Brasil.

Por fim, nas considerações finais, “Estalagem de uma ressignificação”, construo uma reflexão sobre os achados desta pesquisa, achados esses que são fruto de um longo caminho a ser percorrido nesta investigação em busca de responder ao objetivo central desta tese. Sobre esse caminho, eis a seguir a minha proposta de caminhada.

O caminho desta investigação

Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas.
Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados.
Clarice Lispector

Após esse cenário contextual, no qual foi apresentado um panorama da minha construção como profissional e pesquisador da discussão sobre Educação Integral e(m) Tempo Integral, da minha aproximação com os estudos da Teoria do Discurso e, ainda, as políticas federais que serão interpretadas nesta tese, bem como a proposição de uma organização anunciada para a produção desta pesquisa, faz-se necessário trazer à baila um desenho contextual do percurso metodológico.

Nas pesquisas que se utilizam dessa teorização (Teoria do Discurso), não se constrói um caminho metodológico hermético por problematizar a própria ideia de método. Com base nas abordagens pós-estruturais e pós-fundacionais trazidas anteriormente nesta introdução, questiono a ideia de método como acesso a uma realidade empírica que possa conferir luz e transparência às investigações e, ainda, de método como uma qualquer estrutura pré-dada à interpretação do social.

Faz-se necessário romper com as imposições advindas das pesquisas ditas ‘qualitativas’, nas quais pode-se observar uma estrutura bem delineada – formatando um desenho de como a pesquisa se iniciará e de como ela terá o seu desfecho. Nesse esforço, aproprio-me das contribuições de Pierre (2018) para pensar essa construção. A referida autora, a partir das contribuições de McLure (2001), concorda que

a teoria pós-estrutural muitas vezes não fez diferença para as práticas mundanas da pesquisa e o tipo de conhecimento que ela produz. Julgo que é porque abandonamos os pressupostos que organizam a “pós-teoria” a fim de inserir o nosso trabalho na estrutura reconhecível e confortável da metodologia qualitativa humanista. Afinal, o que se deve fazer com a teoria pós-estruturalista na pesquisa empírica? Onde está esse livro? Onde está esse “desenho de pesquisa”? (MCLURE, 2001 apud PIERRE, 2018, p. 1.053).

Como dito anteriormente, a perspectiva pós-estrutural traz críticas sobre as concepções estruturadas que tentam explicar como o social se organiza. A linguagem constitui o social e,

desse modo, ele pode ser lido e interpretado de diferentes formas, para além de uma estrutura fixa, um conjunto de técnicas ou métodos previamente determinados a serem aplicados – abrindo, então, espaço importante para colocar *sob rasura* o essencialismo, o universalismo, o determinismo, o realismo e a ideia de totalidade trazidos na concepção estruturalista e que podem ser identificados, ainda, na implementação de diferentes políticas educacionais.

Dando continuidade, a perspectiva pós-fundacionista vem contribuindo para a compreensão da precariedade e da provisoriedade que os fundamentos possuem. Essa abordagem não nega que haja fundamentos, mas questiona neles a significação de verdade absoluta, trazendo a oportunidade de colocar, também, *sob suspeita*, discursos essencialistas e totalizantes que circundam os textos políticos e tentam fixar discursivamente uma origem para os processos sociais.

A partir dessas compreensões, entendo que a Teoria do Discurso, como referencial teórico-analítico, apresenta novas possibilidades de compreender o processo de hegemonização do nome Educação Integral nas políticas de ampliação da jornada escolar em solo brasileiro, uma vez que essa teorização vem contribuindo para a realização de diversos trabalhos de investigação sobre políticas públicas numa perspectiva discursiva aqui no Brasil (cf. LOPES et al., 2018).

Entendendo o social como textualidade, a TD vem auxiliando na compreensão de que os fenômenos sociais só se tornam inteligíveis por meio da linguagem e se tornam compreensíveis nos processos de negociação e de tradução de significados atribuídos a eles.

A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe tem sido produtiva para o campo educacional por introduzir uma concepção de política que inter-relaciona dimensões ônticas e ontológicas da política (MARCHART, 2007), afastando os estudos políticos da pretensão de estabelecer seu sentido último e fundamental, as bases que permitam de uma vez por todas a sedimentação educacional (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015, p. 25).

Essa articulação entre as dimensões *ônticas* (referentes à política, enquanto instituições, decisões e legislações) e *ontológicas* (do político, relacionado com os processos de significação, antagonismo e o próprio conflito) é um movimento que investigamos, na interpretação das políticas públicas educacionais, em sua constituição contingente – e (im)possível, com atenção ao que é vivido/defendido como necessidade. E, para esse movimento, a Teoria do Discurso tem sido muito significativa, pois vem contribuindo na tentativa de explicar como determinados significados são atribuídos, disputados e negociados discursivamente.

Criticando às tradições marxistas, identificadas por traços essencialistas que primavam pela relação entre a base e a superestrutura nos meios de produção, a Teoria do Discurso foi criada trazendo o entendimento de que o social funciona como linguagem (LACLAU;

MOUFFE, 2015a). Compreender o social como linguagem implica-nos entender que tudo é produção discursiva e que nada se dá fora do discurso, que, segundo Laclau e Mouffe (2015b, p. 39), “inclui em si o linguístico e o não linguístico”. Por meio do discurso, nomeamos as coisas que constituem o social e interpretamos os fenômenos que dele ocorrem. Nesse sentido, não há estruturas imutáveis, fundamentos últimos nem sentidos fixos que possam explicar o funcionamento do social; apenas discursos que, a todo momento, encontram-se em disputa – nas diferentes políticas e práticas.

Por meio do questionamento à possibilidade de existência de uma estrutura sólida e estável bem como de fundamentos *a priori* que a pudessem alicerçar como verdades absolutas, essa teorização abre espaço para a possibilidade de novas leituras e interpretações sobre o social.

A Teoria do Discurso também é conhecida como Teoria da Hegemonia, uma vez que Laclau e Mouffe fizeram, em sua obra *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*, uma reconceitualização do nome “hegemonia”, transpondo a lógica binária entre as classes sociais “para situá-lo no campo da representação, das lutas pela ativação e desativação de crises em ordens políticas, da construção antagônica de fronteiras e da dessedimentação e ressedimentação das identidades coletivas” (PANIZZA, 2021, p. 9).

A seguir, disponibilizo um recorte do livro citado, de Laclau e Mouffe, em que os autores contextualizam a produção intelectual de Hegemonia.

Em meados dos anos de 1970, a teorização marxista tinha claramente chegado a um impasse. Após o período excepcionalmente rico e criativo dos anos 1960, os limites daquela expansão – que teve seu epicentro no althusserianismo, mas também num interesse renovado em Gramsci e nos teóricos da Escola de Frankfurt – tornaram-se patentes. Havia um crescente hiato entre as realidades do capitalismo contemporâneo e o que o marxismo podia legitimamente subsumir a suas próprias categorias (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p. 34).

Nesse contexto, a Teoria do Discurso, como teoria da hegemonia, é produzida tentando “reavivar as precondições que permitem seu funcionamento discursivo” (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p. 35) e trazendo novos olhares para esse conceito.

A hegemonização de determinados sentidos acontece quando demandas diferenciais passam a ser articuladas em uma cadeia de equivalência, sem, contudo, perder suas especificidades. Esse processo se dá quando, numa articulação processada pela identificação de um inimigo comum, uma “força social particular” assume “a representação de uma totalidade que lhe é radicalmente incomensurável” (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p. 37) e agrega, em si, diferentes demandas que estão em disputa no plano político, um movimento que só é possível porque esse ponto nodal, particular, passa a representar os interesses dos demais elementos e

constrói a possibilidade de significação de uma fantasiosa totalidade e, ainda, o estancamento do processo de atribuição de novos sentidos (LACLAU; MOUFFE, 2015a).

Cabe destacar que o termo ponto nodal é proposto por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe a fim de amalgamar à Teoria do Discurso a concepção lacaniana de pontos de estofo (*point de capiton*). Segundo os autores, “a categoria *point de capiton* (ponto nodal, em nossa terminologia) ou significante-mestre implica a noção de um elemento particular assumindo uma função estruturadora ‘universal’ dentro de um certo campo discursivo” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 38).

El *point de capiton*, por una parte, puede funcionar como un punto de referencia sólo si lo postula como una encarnación de la universalidad de un determinado grupo o colectividad, como un representante del ser puro o de la sistematicidad del sistema. En el *point de capiton*, un significante particular es convocado a encarnar una función más allá de su ser concreto, es “vaciado” de su significación particular con el fin de representar la completud en general y de poder articular un gran número de significantes heterogéneos (STAVRAKAKIS, 2007, p. 123, grifo do autor).

As contribuições de Stavrakakis (2007) trazidas no recuo acima ajudam a compreender que o *point de capiton* tem uma lacuna estrutural no produto do significado e, como tal, introduz certos elementos políticos na discussão, representando e encobrendo a falta do Simbólico³ e, portanto, sendo capaz de constituir-se como centro discursivo.

O ponto nodal é algo que se processa como uma função da linguagem na tentativa de produzir sentido, uma vez que “o ponto nodal vincula-se à prática articulatória que torna um dado particular a expressão do universal” (LOPES, 2012, p. 706). Não deve ser entendido como um ponto em comum, pelo contrário. É um ponto de articulação de demandas diferenciais e que evidencia a manutenção do antagonismo entre essas demandas.

Tendo essa compreensão da importância do ponto nodal para o processo de constituição de uma hegemonia, eis que a reflexão sobre a Teoria do Discurso vai sendo complexificada e contribuindo, inclusive, para pensar o processo de construção/implementação de políticas públicas educacionais, de maneira interdisciplinar e/ou transdisciplinar, que aqui no Brasil ainda mantém áreas como Psicanálise, Política, Filosofia e Sociologia separadas.

Nesse sentido, Ernesto Laclau – em diálogo com Alice Casimiro Lopes, Frédérick Vandenberghe e Kathya Araújo (2015b, p. 20) – apresenta três categorias básicas que representam a mesma estrutura lógico-discursiva para a produção de trabalhos inter/transdisciplinares: a perspectiva heideggeriana (por meio do conceito de *Abgrund*), a

³ De acordo com Borges e Lopes (2021), “Na teoria da Psicanálise há três registros: o Real, o Simbólico e o Imaginário. O Real seria o não representável, aquilo que resiste à simbolização, é o sem sentido. O Simbólico e o Imaginário operam tentativamente, sempre importante frisar, para positivar os sentidos” (p. 8).

perspectiva lacaniana (por meio do conceito de *objeto A*) e a perspectiva gramsciana (por meio do conceito de *classe hegemônica*).

Na impossibilidade de dar conta, nesta tese, dessas três vertentes, escolhi a categoria lacaniana, com base nas produções de Jason Glynos e David Howarth acerca da abordagem das três lógicas – sociais, políticas e fantasmáticas (que serão apresentadas no bojo do primeiro capítulo desta tese) – por concordar com Ernesto Laclau e Chantal Mouffe quando dizem que “a história não era um simples processo objetivo: a *vontade* também tinha um papel aí” (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p. 90, grifo do autor).

Pensar na dimensão da *vontade* se relaciona à ideia de *desejo*. Desejo por recompor a totalidade perdida, a busca pelo falo e o preenchimento do vazio. Numa abordagem psicanalítica, o *objeto A* se apresenta como a promessa de realização desse desejo, como uma forma de tamponar essa falta que nos é constitutiva. Laclau afirma que o *objeto A* é aquilo que substitui a coisa freudiana.

A coisa freudiana é um mundo sem fissuras, em que a criança e o corpo da mãe formam uma totalidade inseparável. Não obstante, a coisa freudiana é uma ilusão retrospectiva... Ocorre que o fundamento é um objeto necessário, porém impossível. Somente pode haver uma fundamentação parcial, dada pelo objeto A, o qual é uma particularidade que, em certo momento, assume a representação de uma universalidade que absolutamente a transcende (LOPES; VANDENBERGHE; ARAUJO, 2015b, p. 20).

Essa compreensão evidencia a falta e a busca ininterrupta pelo seu preenchimento. A partir de Glynos (2015), posso compreender que a falta – que é constitutiva e nunca será suprida –, ao se relacionar com outras categorias como afeto, paixão, desejo e fantasia – interpretadas pela Psicanálise –, ajudam a pensar o processo de criação/implementação de políticas públicas educacionais, como orienta o trabalho de Oliveira e Lopes (2021) sobre “por que o afeto é importante para a política? Implicações teórico-estratégicas”.

Daí a opção por adotar, nesta investigação, a abordagem das três lógicas organizadas por Glynos e Howarth (2007). A partir das lógicas sociais e políticas (criadas por Ernesto Laclau), os autores desenvolvem as lógicas fantasmáticas – nomeando as reflexões como Estudos Críticos de Fantasia, que contribuem na construção de processos inconscientes de operação hegemônica nos quais há aderência ideológica para determinados conceitos, orientações e escolhas políticas, dentre outras possibilidades por conta do investimento afetivo que produzem.

Trazendo essa discussão sobre os Estudos Críticos de Fantasia com base em Jason Glynos e David Howarth para as reflexões da temática central de minha pesquisa nesta tese – as políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil – argumento, de antemão, que

os discursos produzidos pelos indivíduos no jogo político – e representados nos textos políticos –, articulam demandas diferenciadas desses sujeitos, sob a redoma do nome Educação Integral e que se sustentam por fantasias.

Na obra *Logics of Critical Explanation in Social and Political Theory*, Glynos e Howarth (2007) potencializam o debate metodológico no bojo das pesquisas que se apropriam de uma abordagem pós-estrutural. Os autores problematizam o *paradigma da lei causal* (que apresenta certa previsão e dedução – quase uma relação de causa e consequência, por vezes se esquecendo dos contextos) e da *autointerpretação contextualizada* (com base nos pensadores hermenêuticos, que fazem uma valorização do contexto, mas deixam de lado outras variantes que existem e que fazem diferença nos processos) de grande parte das teorias e metodologias.

A partir desse movimento, organizam quatro proposições teórico-metodológicas para a realização de pesquisas empíricas referenciadas nessa perspectiva: 1) um modelo de pesquisa orientada ao problema; 2) um modelo de ciclos de racionalidade retrodutiva; 3) a abordagem das três lógicas; e 4) a da perspectiva da articulação.

Com base em Glynos e Howarth (2007), é possível compreender que a primeira perspectiva se propõe em combate à ideia de uma metodologia ou teoria que dê conta de explicar a pesquisa empírica, sendo necessária a vinculação de um modelo orientado ao problema; a segunda perspectiva evidencia que, nas pesquisas empíricas, tanto a descoberta quanto as justificativas apresentadas passam por ciclos de racionalidade retrodutiva que se alimentam de processos de significação atribuídos; a terceira perspectiva defende que, no processo de investigação das pesquisas empíricas, a articulação das três lógicas – sociais, políticas e fantasmáticas – contribuem para explicar a adoção, ou não, de discursos produzidos em políticas e práticas sociais; por fim, a quarta perspectiva sinaliza que, nas pesquisas empíricas, há necessidade de uma articulação entre diferentes significantes que possam interpretar o fenômeno pesquisado sem representações *a priori*.

Essas quatro perspectivas, de acordo com Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013, p. 1332), “estabelecem uma distinção clara entre o modelo de construção do conhecimento científico requerido pela concepção ontológica da teoria do discurso e os modelos epistemológicos (neo)positivistas”.

Nesse sentido, a síntese apresentada – das quatro proposições, ajuda-me a operar com a abordagem das três lógicas – sociais, políticas e fantasmáticas – nesta minha investigação, uma vez que trazem contribuições da ontologia pós-estruturalista para a Teoria do Discurso – orientando, portanto, o caminho metodológico para a pesquisa.

Uma revisão do significante Educação Integral

Porque há direito ao grito.
Então eu grito.
Clarice Lispector

As reflexões apresentadas ao longo desta introdução me instigam a pensar Educação Integral como um significante em disputa, um nome a que se atribui a possibilidade de garantir formação plena e de qualidade. Um significante vazio, pois a presença discursiva apresenta limites no interior do processo de significação, tendo em vista a saturação de sentidos em disputa.

De acordo com Laclau (2011), a emergência de um significante vazio só pode se dar por conta da impossibilidade estrutural da significação e, consecutivamente, da interrupção da estrutura do signo linguístico.

Se estamos falando de limites de um *sistema de significação*, não podem ser eles mesmos significados; eles têm de *mostrar* a si mesmos como *interrupção* ou *quebra* no processo de significação. Desse modo, encontramos-nos na situação paradoxal de que aquilo que constitui a condição de possibilidade de um sistema de significação – seus limites – é também aquilo que constitui sua condição de impossibilidade – um bloqueio na expansão contínua do processo de significação. (LACLAU, 2011, p. 68-69).

Nessa compreensão de significante vazio – de impossibilidades e de interrupções/quebras –, convém trazer as contribuições de Pereira e Sirino (2020), que, em suas reflexões sobre *A (im)possibilidade da Educação Integral*, afirmam que “o vazio do significante diz respeito à saturação de significados em disputa para preenchê-lo. Tentativas de fechamento que nunca se realizam. Nunca possibilitam afirmar, de uma vez por todas, um significado a um significante” (p. 605) para sustentar a ideia de que “Educação Integral como um nome implica compreendê-la como significante vazio” (*ibidem*).

Nesse sentido, apresento a seguir uma revisão de literatura em que busco destacar como as disputas por significação se fazem presentes nas diferentes reflexões/propostas sobre o que está sendo entendido como Educação Integral.

É importante destacar que o nome “Educação Integral” se encontra numa arena de disputas e que vários autores e pesquisadores, como Ana Maria Cavaliere, Ana Maria Monteiro, Clarice Nunes, Gesuína de Fátima Elias Leclerc, Helena Bomeny, Inês Mamede, Isa Maria Guará, Janaína Specht da Silva Menezes, Jaqueline Moll, Lúcia Martha Coimbra da Costa Coelho, Lúcia Helena Alvarez Leite, Lúcia Velloso Maurício, Maria Alice Setúbal, Moacir Gadotti, Vitor Henrique Paro e Zaia Brandão, dentre outros – o discutem em âmbito nacional e

internacional. A partir de Coelho (2013), no entanto, pode-se compreendê-lo organizado em duas perspectivas: sócio-histórica e contemporânea.

Numa perspectiva sócio-histórica, evidenciam-se as contribuições de Cavaliere (2007; 2009b; 2014), Coelho (2009; 2013; 2014), Gadotti (2009), Maurício (2006; 2009a; 2009b), Menezes (2009), Parente (2008; 2010), Paro et al. (1988; 1998), Paro (2009) e a dissertação de Souza (2016).

Por sua vez, numa abordagem mais contemporânea do nome “Educação Integral”, emergem as produções de Carvalho (2006), Gonçalves (2006), Guará (2006; 2009), Leclerc e Moll (2012a), Mamede (2012), Moll (2010; 2012) e Tilton (2012).

Sobre a primeira perspectiva (significada como sócio-histórica), encontra-se o que muitos compreendem por formação humana integral. Advinda do pensamento moderno, essa perspectiva, cuja centralidade no processo educativo ocorre no espaço escolar, se fortalece a partir da articulação de diferentes dimensões formadoras que estruturam o ser humano em sua busca pelo conhecimento, vista a importância do conhecimento poderoso (cf. YOUNG, 2014), para se alcançar uma tão almejada ‘emancipação’.

Referente à segunda perspectiva (significada como contemporânea), também compreendida na literatura como pós-moderna, evidencia-se uma concepção de educação mais ampliada – agregando-lhe diferentes possibilidades teóricas que se configuram em propostas e práticas intersetoriais (MENEZES; DINIZ JÚNIOR, 2018), disseminando a inserção, no espaço escolar, de outros sujeitos – além de professores – bem como de outros territórios educativos para além da unidade escolar.

A fim de melhor precisar essas duas vertentes, cabe trazer as contribuições de Coelho (2014) quando, em seu artigo *Integração escola-território: ‘saúde’ ou ‘doença’ das instituições escolares?*, a autora faz uma problematização do texto *Integração escola-território: em direção a uma cidade educadora*, do pesquisador italiano Franco Frabboni, questionando as concepções de educação integral que estão em disputa na contemporaneidade.

Distinguimos uma concepção sócio-histórica de outra que denominamos de contemporânea quando estudamos a educação integral. A primeira tem, como base, uma perspectiva de formação multidimensional, necessária na construção de uma cidadania mais crítica e emancipadora. Já a segunda traz, em seu bojo, algumas ideias que vêm se construindo principalmente ao longo dos séculos XX e XXI, primando por uma visão em que a escola aparece como mais um dos equipamentos educativos, ao lado das cidades “que educam”, da integração com outros “serviços” como os de assistência social, entre outras características (COELHO, 2014, p. 187).

As reflexões da autora são produtivas para a realização deste estudo, pois, num primeiro momento, ajudam-me a perceber que cada concepção possui suas especificidades e que ambas

entraram, historicamente, na disputa pela negociação de sentidos diversos no processo de hegemonização do nome Educação Integral no Brasil.

Num segundo momento, mostra-me produtiva essa distinção como uma oportunidade de questionar, com base na Teoria do Discurso, o binarismo apresentado pela autora – abrindo, então, uma problematização sobre a possibilidade de que essas concepções, percebidas como diferenciadas, carreguem em si sentidos de outras abordagens.

Cabe salientar que não há nenhuma determinação *a priori* que dê conta de garantir essas significações em todo e qualquer contexto, pois é possível que diferentes possibilidades de expressão sejam identificadas em distintos espaços sociais educativos.

Desse modo, recorro à classificação proposta por Coelho (2014) com o cuidado de evitar estancamentos e essencializações que ela pode suscitar, pois tenho em mente as diferentes possibilidades de significação e, ainda, a ausência de “estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação” (LOPES, 2013, p. 13) acerca do nome Educação Integral.

Nesse bojo, faz-se necessário evidenciar, é claro, que outras articulações podem, ainda, ser produzidas – em espaços escolares e/ou não escolares, para além da atuação assistencialista e/ou da construção desta “cidadania crítica e emancipadora”, como dicotomizado pela autora.

Esse aspecto dialoga com as contribuições de Coelho e Sirino (2018) quando destacam que “movimentos, partidos e grupos diferenciados em ideias, formas de ação e objetivos a alcançar foram se formando, participando desse ‘caldo ideológico’ e tendo muitos deles, entre suas metas, a educação enquanto possibilidade de formação” (p. 141).

Quando os autores falam em “caldo ideológico”, pode-se inferir que há um hibridismo de perspectivas significadas ao longo dos tempos e espaços como ‘diferentes’ e que o antagonismo – entendido, com base num olhar laclauiano-mouffiano, como parte de um processo de identificação dos limites da objetividade que constitui as relações (cf. LACLAU; MOUFFE, 2015) – que sustenta essas vertentes em polos ditos ‘opostos’, na verdade, emerge como parte do processo de constituição de cada uma das perspectivas.

Ambas as perspectivas carregam incompletudes e isso as insere na luta política. Operando com a lógica do antagonismo, tenho compreensão de que não estou caminhando num terreno transparente dessa luta nem lidando com objetos ou conteúdos correspondentes, pois, como evidenciam Laclau e Mouffe (2015a), “o papel central que a noção de antagonismo desempenha, em nosso trabalho, impede qualquer possibilidade de reconciliação final, de qualquer tipo de consenso racional, de um ‘nós’ plenamente inclusivo” (p. 46).

A empiria selecionada

Enquanto isso as nuvens são brancas
e o céu é todo azul.
Clarice Lispector

Nesse processo discursivo, cabe apresentar o material empírico desta investigação: os documentos que serão interpretados ao longo da tese, a partir da Teoria do Discurso, para identificar demandas que foram articuladas para hegemonizar o nome Educação Integral no Brasil. A seguir, disponibilizo no Quadro 2 as legislações – em nível nacional – que contribuem para a compreensão do processo de construção de políticas federais de ampliação da jornada escolar no nosso país.

Quadro 2 - Ordenamentos normativos em nível nacional

Documento	Ano	Especificidade
1	1988	CF - Constituição da República Federativa do Brasil.
2	1990	ECA - Lei nº 8. 069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.
3	1996	LDBEN - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
4	2007	Fundeb - Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb.
5	2001	PNE - Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação.
6	2010b	DCN - Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
7	2010c	Parecer CNE/CEB nº 11, de 9 de dezembro de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Relator: Cesar Callegari. Processo nº 23001.000168/2009-57.
8	2010d	DCN - Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.
9	2014	PNE - Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação.

Fonte: Elaboração do autor, 2020.

Os documentos inseridos no Quadro 2 foram analisados em articulação com os documentos das políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil, as quais relaciono nos próximos quadros.

Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC)

A primeira política federal de ampliação da jornada escolar foi criada a partir da instituição do Projeto Minha Gente, criado pelo Decreto nº 91, em 1991, pela Legião Brasileira de Assistência, e coordenado pelo Ministério da Criança – posteriormente, pela Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República, no governo de Fernando Afonso Collor de Mello.

Inicialmente denominada Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIAC)⁴, a proposta tinha como objetivo promover a atenção integral à Criança e ao Adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho.

Com o *impeachment* de Fernando Collor, Itamar Franco, seu vice-presidente, assumiu em 1993 e acabou com o Ministério da Criança e modifica o Projeto Minha Gente para Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica), cenário no qual o CIAC foi renomeado para Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC).

Na sequência, exponho um quadro com os materiais selecionados dessa política nacional de educação integral que foram analisados ao longo da tese – em articulação com os documentos nacionais, apresentados anteriormente, e com os textos das demais políticas.

Quadro 3 - Documentos sobre o Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC)

Documento	Ano	Especificidade
1	1991	Decreto nº 91, de 14 de maio de 1991. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências.
2	1992a	Decreto de 7 de fevereiro de 1992. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências.
3	1992b	Decreto nº 539, de 26 de maio de 1992. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências.
4	1992c	Decreto nº 631, de 12 de agosto de 1992. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências.

Fonte: Elaboração do autor, 2020.

⁴ Segundo Sobrinho e Parente (1995), “a ênfase conferida pelo MEC à pedagogia da atenção integral e às formas de desenvolvê-la refletiu-se na alteração do nome dado às unidades de serviços especialmente construídas ou adaptadas para esse fim. Na denominação adotada pelo Projeto Minha Gente (CIAC), destacava-se a característica arquitetônica do centro integrado. Com o nome Centro de Atenção Integral à Criança – CAIC, a tônica desloca-se para o atendimento integral, que “requer a adoção de pedagogia própria independente do espaço físico a ser utilizado” (p. 7).

Programa Mais Educação (PME)

A segunda política federal de ampliação da jornada escolar foi proposta em 2007, no governo de Luís Inácio Lula da Silva. Denominada Programa Mais Educação (PME), a política foi criada pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7/2010 como uma “estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, 2007, s/p).

A seguir, apresento mais um quadro com os materiais selecionados dessa política nacional de educação integral, que, como dito anteriormente, foram analisados ao longo da tese – em articulação com os documentos nacionais e com os textos das demais políticas.

Quadro 4 - Documentos sobre o Programa Mais Educação (PME)

Documento	Ano	Especificidade
1	2006	Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb.
2	2007a	Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação.
3	2007b	Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb.
4	2007c	Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.
5	2010 ^a	Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação.

Fonte: Elaboração do autor, 2020.

Programa Novo Mais Educação (PNME)

Terceira e última política de ampliação da jornada escolar produzida em nível nacional e objeto de análise nesta pesquisa, o Programa Novo Mais Educação (PNME) foi criado em 2016, já no governo de Michael Temer, por meio da Portaria nº 1.144/2016, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, como problematizado, ao longo da tese, por meio da análise dos seguintes materiais, dispostos no Quadro 5.

Quadro 5 - Documentos sobre o Programa Novo Mais Educação (PNME)

Documento	Ano	Especificidade
1	2016	Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação.
2	2017	Caderno de Orientações Pedagógicas (Versão 1).
3	2018	Caderno de Orientações Pedagógicas (Versão 2).

Fonte: Elaboração do autor, 2020.

Frente ao contexto apresentado, sem nenhuma garantia de que esse caminho será efetivamente trilhado e com a certeza dos muitos deslizamentos que, possivelmente, irão aparecer no percurso, eis que darei continuidade às reflexões no primeiro capítulo desta tese – aprofundando, na medida do (im)possível, a teorização adotada e os conceitos-chave desta pesquisa, a saber: Hegemonia, Demandas e Fantasia – que se relacionam, a meu ver, respectivamente com as *Lógicas Sociais*, as *Lógicas Políticas* e as *Lógicas Fantasmáticas*.

1 UMA CASA SEM PORÃO: ONDE SE ANCORAM NOSSAS CERTEZAS?

Bem sei que é assustador sair de si mesmo, mas tudo o que é novo assusta.
Clarice Lispector

Ao me aproximar das discussões realizadas no campo da discursividade, um dos primeiros textos lidos foi o artigo *É preciso ir aos porões*, de Alfredo Veiga-Neto, construído levando em consideração a necessidade de “compreendermos as origens e os possíveis desdobramentos e consequências dos muito atuais e variados fenômenos sociais e educacionais” (VEIGA-NETO, 2012, p. 268), o que me motivou a produzir, nesta tese, uma poética que trouxesse a discussão sobre o processo de hegemonização do nome Educação Integral no Brasil por meio da articulação com a construção/desconstrução de uma casa e de suas três partes singulares: sótão, piso intermediário e porão.

O convite a descermos ao porão, feito pelo autor, dialoga com a identificação de narrativas históricas produzidas em função de essencialismos e determinismos sobre o social que, por sua vez, performatizam sujeitos e realidades com a construção de discursos salvacionistas e inclinados à lógica do “meliorismo”.

As idas aos porões nos mostram que o mundo social tem história e é bem mais complexo do que nos fizeram supor as metanarrativas iluministas da totalidade, da continuidade e do progresso meliorista, bem como da onipresença da dialética e da sua onipotência para tudo explicar e resolver (VEIGA-NETO, 2012, p. 268).

De antemão, se faz necessário sinalizar que essas três partes singulares não devem ser compreendidas de maneira estanque, em separado. A organização da escrita – focalizando cada uma das partes – é apenas uma forma de organização para a tese e não deve ser entendida como fragmentação ou mesmo como uma tentativa de linearidade.

Outro ponto necessário a se destacar se articula com as três partes da casa – sótão, piso intermediário e porão – não se associarem com uma ideia de passado, presente e futuro, mas, sim, os fundamentos precários que alicerçam as experiências pedagógicas de ampliação da jornada escolar e que, por sua vez, são dinamizadas com desejos e aspirações que mobilizam os sujeitos.

Tendo feito esses importantes esclarecimentos, Veiga-Neto (2012, p. 272), por meio da construção de uma metáfora sobre a casa, apresenta uma reflexão de que habitam, no porão, “as origens de nosso pensamento”; no piso intermediário, “as práticas pedagógicas cotidianas”; e, no sótão, “de onde podemos nos lançar para tentar construir outros mundos”. No entanto, o

autor evidencia a importância de ocuparmos toda a casa, como pode ser percebido no recuo a seguir.

Se não soubermos ocupar toda a casa, se nos mantivermos confinados apenas no **espaço intermediário**, nesse espaço das experiências imediatas em que se desenrola o que chamamos de vida concreta e de realidade. Se nos deixarmos prender nos andares intermediários, sem habitar o sótão e o porão, perderemos boa parte de nossa própria condição humana, pois, enquanto lá no **sótão** se dão as experiências da imaginação e da sublimação, é lá no **porão** que estão as raízes e a sustentação racional da própria casa (VEIGA-NETO, 2012, p. 268, grifos meus).

Entendendo as especificidades de cada parte dessa casa pedagógica e a importância de que elas estejam articuladas a todo momento, faz-se necessário pontuar que o uso da metáfora ‘casa’⁵, na construção deste trabalho de tese me permite uma leitura sobre a flutuação de sentidos acerca do nome Educação Integral, uma vez que esse nome, como uma “casa pedagógica”, abre canais de interpretação, de forma metaforizada, sobre as construções discursivas que remetem a uma ideia de origem (no porão), às práticas pedagógicas criadas em defesa de uma Educação significada como Integral (no piso intermediário) e, ainda, aos discursos que produzem aderência, por meio de narrativas fantasmáticas, ao desejo de *plenitude-por-vir* (no sótão), um processo que, ao mesmo tempo que é poético, possui dimensão política por conta das relações de força transportadas na ideia de Educação Integral como uma “casa pedagógica”.

A comparação metafórica implica um **transporte de significados e sentidos** que é do âmbito da poética. Mas isso não se dá de um modo neutro, pois no processo metafórico a força de um lado parece migrar para o outro, potencializando esse outro lado. Assim, as metáforas jamais são neutras: ao transportar o sentido de um lado para o outro, uma metáfora empresta ao lado mais fraco, mesmo que provisoriamente, a **força simbólica** contida no lado mais forte. Portanto, no transporte de significados e sentidos transportam-se **relações de força** e, por isso, trata-se de um transporte que é também do âmbito da política. A metaforização tem, então, uma dupla dimensão; ela é, ao mesmo tempo, **poética e política** (VEIGA-NETO, 2012, p. 270, grifos meus).

Essa compreensão do processo poético-político motivou-me a investigar, com base na Teoria do Discurso, as três partes da “casa pedagógica”, onde se hospeda o nome Educação Integral, a fim de que novas articulações discursivas possam ser produzidas acerca das políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil.

⁵ A utilização da ideia da “casa pedagógica” se alinha com a compreensão de que, enquanto uma metáfora, ela aciona a dimensão do simbólico para contribuir na explicação da Educação Integral e, ainda, oferece suporte à realidade na discussão dos fundamentos, experiências e projeções que estão em todos os andares desta casa, mas que podem ser fixados, discursivamente, no porão, no piso intermediário e no sótão.

1.1 As abordagens pós-estrutural e pós-fundacional nas pesquisas em educação

Descendo aos porões da casa pedagógica da Educação Integral, motivei-me a observar como os discursos sobre o nome Educação Integral vêm sendo ‘estruturados’ e ‘fundamentados’ na contemporaneidade, pois esses discursos são produtivos na problematização da importância das abordagens pós-estrutural e pós-fundacional nas pesquisas em educação.

Para esse movimento reflexivo, pus-me a analisar as contribuições do Centro de Referências em Educação Integral⁶ – em articulação com o Plano Nacional de Educação (2014-2024), cujos recortes apresento a seguir.

A Educação Integral é uma **concepção** que compreende que a educação deve **garantir** o desenvolvimento dos sujeitos em **todas as suas dimensões** – intelectual, física, emocional, social e cultural – e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais. [...]

A escola se converte em um espaço essencial para **assegurar** que todos e todas tenham garantida uma **formação integral**. Ela assume o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os alunos podem viver dentro e fora dela, a partir de uma **intencionalidade clara** que favoreça as aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento integral (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, grifo meu)⁷.

Meta 6 - Oferecer **educação em tempo integral** em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o **tempo** de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser **igual ou superior a 7 (sete) horas diárias** durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (BRASIL, 2014, Meta 6, grifos meus).

No primeiro recorte, o nome Educação Integral é estruturado como uma concepção de educação que tem o poder de garantir o desenvolvimento completo dos sujeitos. Há uma preocupação com a ideia de plenitude, que fundamenta essa concepção, como se houvesse

⁶ De acordo com as informações contidas no próprio *site* do Centro de Referências em Educação Integral, o Centro de Referência em Educação Integral promove, desde 2013, a pesquisa, o desenvolvimento metodológico, o aprimoramento e a difusão gratuita de referências, estratégias e instrumentais que contribuam para o fortalecimento da agenda de Educação Integral no Brasil. Para tanto, a iniciativa investe em incidência, mobilizando e articulando atores-chave, temas e fóruns estratégicos, apoiando as redes municipais e estaduais na formulação, avaliação e gestão de políticas de educação integral. O programa é coordenado pela Associação Cidade Escola Aprendiz em parceria com Fundação Itaú Social, Fundação SM, Instituto Natura, Instituto Oi Futuro, Instituto Inspirare, Cenários Pedagógicos, Cenpec – Educação, Cultura e Ação Comunitária, Centro Integrado de Estudos, Programas para o Desenvolvimento Sustentável (Cieds), Instituto Alana, Instituto Rodrigo Mendes, Movimento de Ação e Inovação Social (MAIS), Comunidade Educativa (Cedac), Avante – Educação e Mobilização, British Council e Instituto Península. Além disso, o Centro de Referência em Educação Integral conta com a chancela da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco).

⁷ Essa conceituação sobre Educação Integral pode ser encontrada na página do Centro de Referências em Educação Integral. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

possibilidade de alcançá-la e, desse modo, solucionar todos os problemas educacionais, visto o poder de “garantia” que essa concepção evidencia.

Já no segundo recorte, a educação em tempo integral é estruturada pela ampliação da jornada escolar dentro do limiar mínimo de 7h diárias, sendo cumpridas dentro e/ou fora dos muros escolares. Há uma conotação determinista, assim como no primeiro recorte. A aposta por determinado tipo de EI pode garantir a formação desejada, que fundamenta essa proposição, como se o aumento do tempo pudesse fazer materializar – em todo e qualquer contexto – a educação significada como integral.

Ampliou-se a jornada escolar para sete horas diárias; logo, tem-se educação em tempo integral, afirma o ordenamento normativo. Compreendendo que mais tempo na escola precisa estar relacionado com uma nova concepção de educação, de escola e de ensino-aprendizagem, tem-se a ideia de que associando o tempo com novos espaços educativos e processos curriculares ampliados automaticamente se alcançará uma Educação Integral, como garante o Centro de Referências.

Nesse sentido, pode-se questionar: a articulação de tempos, espaços e currículos dará conta de fixar uma compreensão única sobre educação integral?

Coerentemente, esse tripé pode ser considerado uma das formas de significar a busca pela hegemonização desse nome, mas jamais será a única possível, tampouco a hegemonização será para sempre.

Nesse contexto, se não há uma ‘estrutura’ que dê conta de significar, de forma permanente, a Educação Integral, nem mesmo precisar de maneira uniforme a educação em tempo integral, e ainda se não há um fundamento único/último sobre o qual sentidos provisórios da temática Educação Integral e(m) Tempo Integral possam vir a ser fixados, logo, faz-se necessária uma reflexão sobre abordagens que venham problematizar essas relações diretas.

Ao propor esta reflexão inicial, utilizando as contribuições do Centro de Referências em Educação Integral e, ainda, do Plano Nacional de Educação, estou partindo de discursos produzidos socialmente que tentam fixar sentidos para o nome Educação Integral e para a ampliação da jornada escolar, como Educação em Tempo Integral, discursos esses que ganham força no cenário educacional brasileiro e que vêm se expressando em diferentes políticas e práticas na tentativa de manter as estruturas e os fundamentos que as subjazem.

No entanto, numa perspectiva discursiva, faz-se necessário problematizar essas construções dadas como verdade. Movimento que, por sua vez, me aproximou de diferentes correntes que se utilizam do prefixo ‘pós’ para a construção de suas problematizações.

Desse modo, tive a oportunidade de alinhar reflexões a partir de Lemos (2018) com suas notas sobre as bases do pensamento “pós” – em articulação com Cunha e Lopes (2013), Laclau (2011), Lopes e Macedo (2011), Lopes (2013), Peters (2000) e Stronach, Miller e Whalley (2015), que tecem contribuições significativas sobre a abordagem pós-estruturalista, e Lopes (2013; 2015), Mendonça (2021) e Veiga-Neto (2008), dentre outros, que me ajudaram a pensar sob uma perspectiva pós-fundacionalista nas pesquisas em educação.

Esses registros ‘pós’, junto com os demais, se apresentam como outras formas de compreender o funcionamento do social, registros que questionam as metanarrativas que centralizam a ciência e a atuação humana com determinações para todos os tempos, contextos e processos culturais e que trazem, ainda, de forma totalizante, tentativas de fixar o formato atual da condição moderna, seja utilizando “modernidade tardia”, “segunda modernidade”, “hipermodernidade”, “modernidade líquida” ou mesmo “pós-modernidade” (cf. BAUMAN, 2013, p. 16). Obviamente, esses conceitos não são sinônimos, mas se encontram numa cadeia de equivalência no que tange à tentativa de fixar uma forma de compreender a sociedade contemporânea.

Nesse contexto, por meio das contribuições de Lemos (2018), tem-se a possibilidade de identificar as bases do pensamento “pós”. O autor traz à conversa as contribuições de Nietzsche, com sua discussão sobre vontade de poder; de Heidegger, com sua reflexão sobre diferença ontológica; e de Freud, com a descoberta do inconsciente – na tentativa de evidenciar que esses pensadores problematizaram os fundamentos do iluminismo, deixaram-nos numa ausência de alicerce e envidaram tentativas de compreender a subjetividade humana a partir de uma abordagem cultural.

Todo esse movimento discursivo visa problematizar “uma possível relação direta entre o conhecimento, a verdade e a certeza, quanto à possibilidade de um sujeito metafisicamente constituído” (p. 210), que as metanarrativas modernas tentam, a todo momento, apresentar como solução para os dilemas sociais.

Essa problematização oriunda do pensamento ‘pós’ corroborou para outros registros serem significados. Em texto voltado à questão, encontramos, para além da expressão “pós-moderno”, as seguintes construções: “pós-marxistas”, “pós-coloniais”, “pós-estruturais” e “pós-fundacionais” (LOPES, 2013). Sobre estas duas últimas, deter-me-ei nos próximos parágrafos a fim de introduzir a Teoria do Discurso – referencial teórico-analítico que orienta a produção desta tese.

Pode-se caracterizar as abordagens pós-estruturalistas como um movimento teórico articulado em diferentes campos do conhecimento, abordagens que têm em comum o

desenvolvimento de reflexões críticas em defesa da flutuação de sentidos sobre o significante, pela desestruturação da unidade do signo e o abandono dos axiomas essencialistas (LOPES, 2013).

A partir das contribuições de Lemos (2018), é possível compreender que, embora haja uma tentativa de classificação do pós-estruturalismo, por James Williams, como um movimento dentro do campo do saber da Filosofia iniciado nos anos 1960, esse movimento alcançou outras áreas do conhecimento – “desde a Literatura até à Sociologia, passando pelas Artes, Política, História e crítica da cultura” (p. 196).

Peters (2000) traz estudos no campo da Antropologia, do marxismo, da Psicanálise e da Literatura a fim de criticar o estruturalismo, que, segundo Lopes (2013), confere primazia à Linguística a partir de uma concepção estruturada da linguagem evidenciada pela relação direta que estabelece entre o significante (som ou palavra) e o significado (conceito ou definição).

Se na perspectiva estruturalista o social é concebido como estrutura fixa, definida *a priori*, na perspectiva pós-estruturalista opera-se com a ideia de estrutura descentrada, com a compreensão de que “não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação” (cf. LOPES, 2013, p. 13) – o que acontece são processos discursivos que, contingencialmente, são estruturados e reestruturados.

Entendendo que tudo é processo de significação (cf. LOPES; MACEDO, 2011), não se tem uma estrutura previamente definida para colocar no centro de compreensão do funcionamento do social. Nesse contexto, ao analisar as contribuições de Stronach, Miller e Whalley (2015), pode ser encontrada uma alegoria sobre uma ‘mesa’ – a fim de explicar a passagem do ‘estruturalismo’ ao ‘pós-estruturalismo’.

Os autores constroem uma narrativa descrevendo o “vaso em cima da mesa com quatro pés” para contribuir no entendimento da relação entre ‘estruturas’ e ‘funções’.

O tampo da mesa “precisa” dos pés de um jeito que não precisa do vaso: os pés são necessidades estruturais para o tampo da mesa. Se faltar um, ela cambaleia. Faltando dois, ela cai. E sua “condição de mesa” cai com ela? Todavia, talvez o vaso seja tão necessário para a mesa ser uma mesa, em vez de um tamborete ou algo onde ficar apoiado. Assim, o vaso define a mesa como mesa de maneira bem diferente. O vaso é um objeto sobre a mesa do mesmo modo que facas e garfos ou canetas e telefones poderiam ser. A sua presença (culturalmente circunscrita, como sempre, mas vamos ignorar isso por enquanto) indica que o objeto, que pode ou não se assemelhar estruturalmente ao tipo convencional de objetos que chamamos de mesa, está sendo usado como mesa. Nesta última frase, “como” significa “na função de” (STRONACH; MILLER; WHALLEY, 2015, p. 386-387).

A alegoria inserida na citação acima auxilia no processo de compreensão da relação entre estrutura e função – que se assemelha com a discussão sobre significante e significado. Os sentidos produzidos nessa relação não são fixos; são, sempre, parciais, provisórios,

contingentes e precários, uma vez que não existe realidade fora da linguagem – que é produzida discursivamente. Logo, “qualquer significado pode ser atribuído a um significante”, como afirmam Lopes e Macedo (2011, p. 39).

São processos culturais que se dão no terreno do indecível e que possibilitam, inclusive, significar uma caixa de papelão como uma ‘mesa’ por estar na ‘função de’. Sem nenhum determinismo ou essencialização, é possível construir uma articulação discursiva na qual uma mesa sem um dos pés venha a ser uma ‘não mesa’, uma ‘mesa de três pés’ ou, ainda, receber outros nomes, como, por exemplo, aparador, banco, altar etc. Vale reiterar que essas construções dependem da articulação do contexto em que se insere e produz sentido sobre as estruturas e suas funções.

A partir dessa problematização, tampo, pés, vasos e mesas podem ser significados e ressignificados de diferentes formas, pois, como afirma Laclau (2011), não existe uma estrutura dada, uma vez que “toda estrutura é irremediavelmente cindida, descentrada, por mais coesa, coerente e poderosa que possa parecer” (p. 138).

Na mesma esteira de compreensão de que não há uma estrutura definida *a priori* que venha a dar conta de explicar o funcionamento do social, encontra-se a compreensão de que não há um fundamento fixo que construa teorias sobre a sociedade com base em princípios pontuais, sem possibilidade de modificação.

A ideia de que há um fundamento, um marco zero ou mesmo uma origem se alinha com as diferentes visões sociais de mundo (conservadora, liberal e socialista) constituídas na modernidade – matrizes político-filosóficas que se autoalimentam e que, ao longo do tempo, foram sendo hegemonizadas na tentativa de explicar como a sociedade se constitui e afirmar princípios ditos universais que devem ser postos em prática cotidianamente.

Com a crise da modernidade (cf. VEIGA-NETO, 2008), eis que as grandes narrativas que a estruturavam são questionadas e os fundamentos que as alicerçavam são problematizados por meio dessa abordagem pós-fundacionista, que não nega os fundamentos, mas, sim, questiona o *status* totalizante e universal atribuídos a eles.

Segundo Lopes (2013), a abordagem pós-fundacional “concorda com a impossibilidade de termos fundamentos fixos, questiona o objetivismo, valoriza a heterogeneidade, o indeterminismo e o antiessencialismo tal como o pós-estruturalismo” (p. 16). Operar nessa perspectiva significa compreender que não existem regras e princípios definidos pela ciência ou por outra construção que estejam alheios ao jogo político (cf. LOPES, 2015).

Analisando uma produção recente de Mendonça (2021), “*Fundamentar ou não fundamentar? A questão do pós-fundacionalismo*”, o autor não opera com a lógica da existência

de uma verdade incontestável (fundacionalismo) nem nega que existam fundamentos (perspectiva antifundacionalista), mas, sim, dialoga com a perspectiva pós-fundacionalista, em defesa da impossibilidade de um fundamento final.

Não há fundamento que fundamente desde fora uma estrutura, que a imobilize e que controle as suas possibilidades, da mesma forma como não há, sob o ponto de vista ontológico, um fundamento transcendente. Se não há tal fundamento, o que está, numa estrutura, é o jogo infinito de suas possibilidades (MENDONÇA, 2021, p. 48).

Nessa impossibilidade de um fundamento final, a compreensão de que a Educação Integral ‘garante’ o desenvolvimento humano pleno do sujeito, em ‘todas’ as suas diferentes dimensões formadoras e que ainda tem condições de ‘assegurar’ a oferta de uma ‘formação integral’ em todos os contextos – como afirma o Centro de Referências em Educação Integral (trazido no início desta seção) – evidencia a construção – discursiva – de um fundamento – provisoriamente fixado – com base em axiomas essencialistas, universalistas, deterministas, realistas e totalizantes que vêm sendo questionados por meio das perspectivas pós-estrutural e pós-fundacional – à luz da Teoria do Discurso.

Sobre essa teorização, discursivamente, será construída a próxima seção, com base nas contribuições de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe.

1.2 A Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe

A Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015a; 2015b), formulada num contexto muito específico para as pesquisas produzidas no bojo do Programa Ideologia e Análise do Discurso (IDA), na Universidade de Essex, no Reino Unido, vem sendo apropriada aqui no Brasil e contribuindo para a realização de diversos trabalhos de investigação sobre políticas públicas, inclusive políticas curriculares, numa perspectiva discursiva (cf. LOPES; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018).

De acordo com essa teorização, a realidade é uma produção discursiva, portanto não existe realidade verdadeira, e a todo momento diferentes sentidos estão sendo disputados na tentativa de compreendê-la e fixar determinado significado para os fenômenos que ocorrem no social. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 41), “se, no entanto, a realidade é construída pela linguagem, nem cultura nem conhecimento podem ser tomadas como espelho da realidade material. Ao contrário, eles precisam ser vistos como sistemas simbólicos e linguísticos contingentes”.

Nessa contingência, cabe evidenciar que fora do discurso há existência material, porém não há nenhuma significação (cf. OLIVEIRA, 2009), pois, para que algo possa vir a ser

significado, precisa ser nomeado – o que evidencia a importância da linguagem nesse processo político de luta por significação, uma vez que a linguagem cria aquilo de que se fala, ao invés de simplesmente nomear o que existe no mundo.

A linguagem nomeia, mas sem aprisionar a significação, pois a todo momento a parcialidade de sentidos pode ser identificada, uma vez que “qualquer significado pode ser atribuído a um significante”, como sinalizam Lopes e Macedo (2011, p. 39), afirmando ainda que “isso é um processo cultural” (*ibidem*).

Um bom exemplo dessa construção é a alegoria que Laclau e Mouffe apresentam sobre a pedra. De acordo com os autores, “uma pedra existe independentemente de qualquer sistema de relações sociais, mas é, por exemplo, um projétil ou um objeto de contemplação estética somente dentro de uma configuração discursiva específica” (LACLAU; MOUFFE, 2015b, p. 39).

Essa alegoria sobre a pedra abre um importante canal para a reflexão sobre um dos conceitos centrais da Teoria do Discurso: o conceito de discurso em si. Discurso, para Laclau e Mouffe, pode ser compreendido como a articulação realizada entre componentes linguísticos e componentes extralinguísticos – ampliando, desse modo, a possibilidade de compreender diferentes elementos como um discurso, uma vez que o próprio espaço social, na perspectiva dos autores, é compreendido como um espaço discursivo.

Como trazido anteriormente, Laclau e Mouffe (2015b) afirmam que o discurso é uma “totalidade que inclui em si o linguístico e o não linguístico” (p. 39). Essa ‘totalidade’ não deve ser considerada como a junção da fala com a escrita, uma vez que, segundo os autores, elas se configuram como “componentes internos de totalidades discursivas” (*ibidem*).

Suponhamos que estejam construindo uma parede com mais uma camada de tijolos. Em determinado momento, pedimos para um colega de trabalho que nos passe um tijolo e depois acrescentamos à parede. O primeiro ato – pedir o tijolo – é linguístico; o segundo – acrescentar o tijolo à parede – é extralinguístico (LACLAU; MOUFFE, 2015b, p. 38).

O exemplo trazido na citação pelos autores nos oportuniza compreender melhor a noção de discurso, envolvendo aspectos linguísticos e extralinguísticos – que orbitam o social e que, por meio da linguagem, pode ser significado de diferentes formas.

Nesse contexto, o discurso se configura como uma ontologia do social, marcado pela contingência das identidades dos sujeitos descentrados (GLYNOS; HOWARTH, 2018). Esses autores se aproximam da Psicanálise lacaniana para pensar como o social é produzido. Entendendo que o discurso – categoria central da Teoria do Discurso – constitui o social, por meio da linguagem, esses autores contribuem para o entendimento de que o discurso, como

ontologia do social, se alinha com um processo em que o que assumimos como realidade é, na verdade, uma produção discursiva, ou seja, um processo de nomeação no qual são atribuídos sentidos para o social. A ideia de discurso como ontologia do social se alinha com o entendimento de que “a linguagem produz a realidade social” (cf. PEREIRA, 2011, p. 23).

Entendendo que essa realidade social é uma produção discursiva, Glynos e Howarth ajudam a compreender que há um caráter disruptivo do real que, por sua vez, intervém sobre qualquer tentativa de construção da realidade por meio da simbolização. Para explicar esse movimento, aproximei-me de Bruce Fink (1998), em sua obra *O sujeito lacaniano*, que traz a seguinte contribuição:

Ao neutralizar o real, o simbólico cria a “realidade”, a realidade entendida aqui como aquilo que é nomeado pela linguagem e pode, portanto, ser pensado e falado. A “construção social da realidade” implica em um mundo que pode ser designado e falado com as palavras fornecidas pela linguagem de um grupo (ou subgrupo). O que não puder ser dito na sua linguagem não é parte da realidade desse grupo; não existe, a rigor. Na terminologia de Lacan, a existência é um produto da linguagem: a linguagem cria as coisas (tornando-as parte da realidade humana) que não tinham existência antes de serem cifradas, simbolizadas ou verbalizadas (FINK, 1998, p. 44).

Sendo evidenciado esse caráter disruptivo do real, que “talvez seja mais bem compreendido como aquilo que ainda não foi simbolizado, resta ser simbolizado ou até resiste à simbolização” (FINK, 1998, p. 44), faz-se necessário trazer a ideia de contingência das identidades dos sujeitos descentrados.

Com base na compreensão de que não há “um centro fixo constituidor das identidades” (cf. FERREIRA, 2011, p. 13), a discussão sobre o processo de descentramento do sujeito é importante para a Teoria do Discurso.

Ao discorrer sobre a “classe operária” em *Hegemonia e estratégia socialista*, Laclau e Mouffe (2015a) evidenciam a importância de “explorar o descentramento variado das posições do sujeito” (p. 149). Para os autores, “a não fixidez torna-se a condição de toda identidade social” (p. 155), uma vez que “sua identidade lhe é dada somente por sua articulação numa formação hegemônica. Sua identidade, então, torna-se puramente relacional” (p. 155).

Entendendo que não há um centro que fixe a identidade de um sujeito e que sua identidade é relacional, é necessário me aproximar novamente do campo do saber da Psicanálise a fim de compreender melhor como a concepção de sujeito é compreendida, ainda que ela seja ampliada em seções/capítulos próximos.

Lacan define o sujeito como uma posição adotada com relação ao Outro enquanto linguagem ou lei; em outras palavras, o sujeito é uma relação com a ordem simbólica. O eu é definido em termos do registro imaginário, enquanto o sujeito como tal é, essencialmente, um posicionamento em relação ao Outro. À medida que a noção de Outro de Lacan evolui, o sujeito é reconceitualizado como uma postura adotada com relação ao desejo do Outro (o desejo da mãe, de um dos pais ou ambos), uma vez que

aquele desejo provoca o desejo do sujeito, isto é, funciona como objeto A (FINK, 1998, p. 10).

Na contramão de uma “concepção de sujeito enredado em sua essência, centrado, racional e polarizado” (BORGES; LOPES, 202, p. 115), a concepção lacaniana de sujeito se articula com a ideia de “sujeito barrado, sujeito da falta, um sujeito cindido desde sempre” (BORGES; LOPES, 2021, p. 127), que pode ser mais bem compreendido com os esclarecimentos de Leila Longo, em sua produção *Linguagem e Psicanálise*.

O inconsciente é fundamental para o pensamento freudiano: é o campo do Outro, não está dentro nem fora de coisa, mas dentro e fora. O inconsciente é pura alteridade que se produz incessantemente, por isso mesmo não podemos conhecê-la toda. O inconsciente vai determinar a postura de cada sujeito ao momento em que ele se abre e se temporaliza no mundo.

Quando um indivíduo nasce, ele nada traz a dizer *a priori*: o que disser virá de fora, algo que nele se projetou – uma marca significativa vinda do campo do Outro. Essa marca é o S_1 , o significante mestre, a alteridade que faz parte de um campo articulado com os outros significantes, como um modo de arranjo no campo do Outro.

Portanto, o sujeito, além da alienação fundamental – o fato de ser marcado pelo S_1 que vem do Outro –, tem outra alienação: ser marcado por um certo sentido, um certo saber, o S_2 . Por isso mesmo, nossa fundação como sujeito falante começa com um empréstimo, dívida impagável, no campo do Outro (LONGO, 2011, p. 55).

Essa dívida impagável a que se refere Leila Longo se alinha com a falta constitutiva desse sujeito que, por sua característica ontológica, é incompleto. Sujeito esse que só existe na articulação com o Outro e que, nessa articulação, identifica suas faltas e busca, a todo momento, tamponar esse vazio que habita em si.

Movido por essa busca pela completude⁸ e de preenchimento da falta, eis que, em uma articulação discursiva – sem uma decisão *a priori*, tampouco um ato de tomada de consciência – o sujeito emerge.

Essas noções contribuem para um entendimento mais ampliado sobre a Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, e sobre como os discursos operam para o deslocamento do sujeito, uma vez que, não sendo determinado pela estrutura, “o sujeito é forçado a tomar decisões” (HOWARTH, 2000, p. 109).

Num terreno de incertezas, em que essas decisões são tomadas, evidencia-se nos discursos uma pluralidade de oposições e antagonismos que, de acordo com Mendonça (2012), fazem “parte de processos de significação e de constituição de novas formas de inclusão, mas também de exclusão de sentidos discursivos” (p. 215).

⁸ Aproximando-me dos autores Bruce Fink e Yannis Stavrakakis, compreendo que essa busca pela completude se articula com a tentativa de realização do desejo (objeto A), uma busca por recompor um sentido de totalidade perdida, busca pelo falo. Trata-se de um modo de conceber sujeito nesses processos parciais de subjetivação.

Esse movimento contribui para os processos de hegemonização de uma dada visão particular, pois a ameaça à identidade que ao mesmo tempo a constitui (exterior constitutivo), no jogo político, possibilita leituras discursivas diversas sobre as muitas demandas que serão articuladas para combatê-la, ainda que provisoriamente (cf. PEREIRA, 2011).

Por meio do discurso, uma série de demandas particulares são representadas. Essa representação se dá numa cadeia de equivalência produzida a partir da heterogeneidade dessas demandas (cf. LACLAU, 1996). Nesse processo articulatório não existe identidade fixa, há processos de identificação – contingentes – que se dão num determinado tempo/espço social, fazendo com que determinado sentido se relacione com outros sentidos a partir de um ponto nodal, que é um ponto em que certa operação se processa.

Como visto na introdução desta tese, o ponto nodal atua como uma função de linguagem para contribuir no processo de fixação de um sentido. É um ponto de articulação de demandas diferenciais e que evidencia a manutenção do antagonismo entre essas demandas.

O momento do antagonismo é um momento de percepção interna de uma ameaça ao sistema. Se o exterior constitutivo deve ser mantido para a garantia da operação sistêmica de produção de sentidos e se nem todo o exterior constitutivo torna-se sinônimo de antagonismo, pois que o antagonismo seria um subtipo de múltiplas exterioridades possíveis, para que um sistema discursivo opere antagonicamente ele tem de se descrever como tal (MENDONÇA, 2012, p. 222).

No jogo político, ao articular diferentes demandas numa cadeia de equivalência é possível perceber combinações entre todas essas demandas, ou seja, pontos em que essas demandas se ‘equivalem’; no entanto, segundo Frangella e Barreiros (2008, p. 8), “a equivalência não implica a anulação da diferença”. As autoras sinalizam que, na verdade, evidencia tanto a condição de possibilidade quanto a de impossibilidade da diferença.

O entendimento sobre discurso, a Teoria do Discurso, a primazia da linguagem, a contingencialidade, o descentramento do sujeito, o conceito de sujeito, a impossibilidade de fixação de uma identidade única – junto com a noção de antagonismo e exterior constitutivo – vão contribuindo para a compreensão do jogo político, numa perspectiva discursiva que se dá por meio desses pontos nodais, que articulam elementos diferenciais, com relações de combinação, mas sem um sentido de ‘comum’.

Em se tratando de uma cadeia articulatória, possibilitada por um ponto nodal, toda articulação é possível porque os elementos articulados são diferenciais; portanto, apenas relações de combinação são possíveis entre tais elementos. Assim, não há sentido comum, mas um processo metonímico de alçar um particular como representação do todo. É a proliferação de sentidos que possibilita a hegemonização e, ao mesmo tempo, a fixação definitiva do significado.

Esse processo – de hegemonização – é provisório, contingente e precário. A qualquer momento, no processo de articulação, pode vir a ser modificado – o que evidencia a necessidade de ampliar essa teorização pensando na discussão específica da proposta instituída (a dimensão política) em articulação com os conflitos inerentes a elas (o âmbito político) – perspectiva esta que alinhavo na próxima seção.

1.3 O ‘político’ e a ‘política’ na Educação Integral

Nesta pesquisa, ao apresentar o Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), o Programa Mais Educação (PME) e o Programa Novo Mais Educação (PNME), tenho o entendimento de que essas três propostas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil se configuram como políticas públicas nacionais que foram criadas a partir de diferentes demandas e por meio de articulações discursivas.

Não corroboro a ideia de política como uma ‘coisa’ (cf. PEREIRA, 2017) a ser criada num contexto e implantada noutro, mas, sim, como “uma ação contingente, conflituosa, discursiva e dialógica que permite aos sujeitos assumir posições dentro dos discursos identitários, num universo democrático-pluralista completo de lutas e negociações” (FRANGELLA; BARREIROS, 2008, p. 4).

Essa compreensão acerca da política (substantivo) evidencia que ela é produzida numa arena conflituosa, em que a dimensão do político (adjetivo), como ontologia do social, constitui o mesmo, ampliando as disputas por sentidos e eliminando a possibilidade de consenso.

A impossibilidade a que se refere o parágrafo anterior – de consenso – dialoga com o conceito de antagonismo de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Esse conceito não se deve associar à ideia de ‘oposição real’ nem mesmo de ‘contradição dialética’, pois, como afirmam os autores,

nossa tese é de que os antagonismos não são relações objetivas, mas relações que revelam os limites de toda objetividade. A sociedade se constitui em torno desses limites, e eles são limites antagonísticos. A noção de limite antagonístico deve ser entendida literalmente, ou seja, não existe nenhuma “astúcia da razão” que se realizaria através de relações antagonísticas. Tampouco existe algum tipo de superjogo que submeteria os antagonismos e seu sistema de regras (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p. 41).

Evidenciando a dimensão do antagonismo, que constitui – politicamente – as políticas, a Teoria do Discurso tem contribuído muito para as pesquisas em Educação, uma vez que, ao evidenciar a impossibilidade da sociedade como totalidade, o antagonismo “como testemunha da impossibilidade de uma sutura final, é a ‘experiência’ do limite do social” (LACLAU;

MOUFFE, 2015a, p. 203), coloca em questionamento a lógica de que a política dará conta de resolver todos os problemas/mazelas sociais – resplandecendo a impossibilidade de uma sedimentação educacional.

De acordo com Lopes, Mendonça e Burity (2015, p. 25), “a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe tem sido produtiva para o campo educacional por introduzir uma concepção de política que inter-relaciona dimensões ônticas e ontológicas”. Os autores evidenciam, ainda, o afastamento às tentativas de fixação de um fundamento último/único que apresenta narrativas de sedimentação de sentidos para as pesquisas sobre políticas educacionais.

Nesse contexto, faz-se necessário trazer as contribuições da cientista política belga Chantal Mouffe, com sua produção sobre a distinção entre o adjetivo ‘político’ e o substantivo ‘política’ – numa perspectiva ontológica e ôntica, respectivamente.

Por “o político”, refiro-me à dimensão do antagonismo que é inerente a toda a sociedade humana, antagonismo que pode assumir muitas formas diferentes e emergir em relações sociais diversas. “Política”, por outro lado, refere-se à reunião de práticas, discursos e instituições que buscam estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são potencialmente conflitantes, porque são afetadas pelas dimensões de “o político” (MOUFFE, 2001, p. 417).

Para efeitos deste estudo, é possível considerar que o Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), o Programa Mais Educação (PME) e o Programa Novo Mais Educação (PNME) seriam essas três propostas consideradas as “políticas” e os antagonismos identificados neste jogo político – em disputas pelo sentido do nome Educação Integral – se alinham com o âmbito “político”.

Como, a partir de Laclau e Mouffe (2015, p. 202), os antagonismos constituem o “limite da objetividade”, não podem ser compreendidos como “presença”, evidenciam uma “pluralidade de sentidos” e não se fixam como “uma positividade plena”, escapando, portanto, à possibilidade de “apreendida pela linguagem”, a discussão sobre política – politicamente – vai tomando novos contornos, constituindo-se em nível simbólico.

Para esse movimento reflexivo, aproximo-me, novamente, das contribuições de Stavrakakis (2007) – em sua obra *Lacan y lo político*, uma vez que o autor defende que a política só pode ser representada em termos espaciais, como um conjunto de práticas e instituições, como um sistema, ainda que um sistema em expansão. Para Stavrakakis (2007), a política é idêntica à realidade política, e essa realidade, como toda realidade, está constituída em nível simbólico e tem, como suporte, a fantasia – entendida aqui como produção de desejos.

La política solo puede ser representada en términos espaciales, como un conjunto de prácticas e instituciones, como un sistema, aunque sea un sistema en expansión. La política es idéntica a la realidad política y la realidad política, como toda realidad,

está, primero, constituida en el nivel simbólico, y segundo, soportada por la fantasía (STAVRAKAKIS, 2007, p. 112).

Essa concepção de política, articulada com elementos do campo da Psicanálise lacaniana, traz uma compreensão de que, se a realidade política só tem sentido em relação a um Real que é da ordem do impossível de significação, a política também não esgota o político, uma vez que o político é irredutível à realidade política.

Pero si la realidad en general solo puede tener sentido en relación con un real que siempre la excede, ¿qué puede ser ese real asociado con la realidad política? Si la realidad no puede agotar lo real, tampoco la política podrá agotar o político (STAVRAKAKIS, 2007, p. 112).

Frente a essa impossibilidade de irredutibilidade do político na política, Stavrakakis (2007), com base em Verhaeghe (1994), afirma que há uma falta estrutural no simbólico, o que significa que certos pontos do real não podem ser simbolizados de maneira definitiva. O Real não mitigado provoca angústia, e isso leva a erigir construções imaginárias intermináveis, defensivas.

Hay una falta estructural en lo simbólico, lo que significa que ciertos puntos de lo real no pueden ser simbolizados de manera definitiva... lo real no mitigado provoca angustia, y esto a su vez lleva a erigir construcciones imaginarias interminables, defensivas (VERHAEGHE, 1994, apud STAVRAKAKIS, 2007, p. 114).

O autor evidencia, em sua obra, que a partir desse fracasso estrutural do simbólico na relação com o Real as produções humanas (Sociedade, Cultura, Religião, Ciência etc.) se entendem – ou tentam, pelo menos.

Todas las producciones humanas [la sociedad en sí misma, la cultura, la religión, la ciencia]... pueden entenderse a la luz de ese fracaso estructural de lo simbólico en relación con lo real... El momento de su fracaso, el momento del encuentro con lo real, se revela como el momento de lo político *par excellence* en nuestra lectura de Lacan (STAVRAKAKIS, 2007, p. 114).

Esse movimento seria, de acordo com Stavrakakis (2007), o político. Desse jogo – no jogo –, argumento que a política carrega a fantasia que tenta, mas que nunca consegue preencher a falta constitutiva da sociedade, do sujeito, do Outro.

A leitura de Stavrakakis, com base na Psicanálise lacaniana, me ajuda a compreender a primazia da dimensão do político no processo de implementação de políticas públicas como sendo um jogo simbólico que potencializa o antagonismo e, ao mesmo tempo, tenta colocar em ordem o social para suprir essa falta constitutiva.

Segundo Borges e Lopes (2019, p. 23), “Com a noção de ‘político’, Mouffe (2005) busca reforçar a dimensão antagônica e conflituosa como constitutiva das sociedades, cabendo à ‘política’ a criação de uma ordem social em meio aos conflitos políticos”.

A partir das contribuições das autoras supracitadas – com base nos aportes de Chantal Mouffe –, cabe sinalizar que, enquanto a ‘política’ tenta organizar o social por meio de tentativas de “apagamento das diferenças” que nele habitam, o ‘político’ evidencia a presença dessas diferenças bem como os conflitos decorrentes delas por conta das disputas de poder – que constituem o tecido social.

As tentativas de apagamento das diferenças no jogo político se relacionam com a noção fantasiosa de construção de um consenso, como se os processos de diferimento não estivessem presentes e não disponibilizassem resistência às significações.

No campo da Educação Integral, pode-se generalizar o discurso sobre a importância da ampliação da jornada escolar; no entanto, existem inúmeros questionamentos – acadêmicos ou não – quanto à produtividade dessa ampliação. A título de exemplo, cabe trazer à baila a discussão apresentada por Lourenção (2017) no IX Seminário Internacional Redes Educativas e Tecnologias, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Em sua pesquisa, intitulada *Ensino médio no campo e as (im)possibilidades de formação integral a partir da Lei nº 13.415 de 2017*, o autor traz diferentes demandas da população que se encontra no campo relacionadas com a necessidade de trabalho, sustento e auxílio às famílias – evidenciando que o aumento da carga horária na escola implicaria consecutivamente a impossibilidade da dinamização dessas outras necessidades oriundas da Educação do Campo.

Uma das situações que preocupam a relação entre a ampliação da jornada escolar dos estudantes da Educação do Campo é a distância entre a casa do estudante e a escola. Há alguns lugares em que o estudante fica muito tempo no transporte escolar por causa dessa distância – às vezes de 30 ou 40km ou mais... O estudante tem que sair muito cedo de casa e volta muito tarde, fazendo com que o período que ele fica dentro do transporte seja superior às quatro horas regulares que ele teria de ficar na escola.

Nessas situações, talvez complique a ideia da articulação entre a “Educação Integral” na Educação do Campo, uma vez que a Educação Integral pressupõe – legalmente – a ampliação da jornada escolar dos estudantes e, nesse contexto, localizado no interior do Estado do Mato Grosso, as demandas dos sujeitos por tempo para a dinamização das atividades da vida no campo não estão sendo levadas em consideração.

Trazendo um recorte para a realidade específica do autor, a ampliação do tempo seria viável, mas exigiria uma organização diferenciada, com horários diferenciados, porque precisaria considerar também o trabalho no campo. Os estudantes, em geral, trabalham com as famílias tirando leite, uma vez que a economia se baseia, basicamente, na produção leiteira, principal fonte de renda.

Essas contribuições do autor se alinham com a discussão de política trazida no início desta seção como uma ação (contingente, conflituosa, discursiva e dialógica) na qual a implementação de qualquer política (pública ou não) estará relacionada com a disputa por sentidos outros para o nome Educação Integral – em articulação com as demandas dos sujeitos que se agenciam no bojo delas.

Geralmente, essas famílias tiram o leite no período da manhã. Os estudantes levantam às 3h30min da manhã, ajudam a tirar leite para depois ir à escola. Então, nessa situação, precisaria pensar numa forma para que esses estudantes fossem contemplados sem que prejudicasse a economia da família e que pudesse aproveitar para vinculá-los ao trabalho no campo, a fim de que eles não ficassem alienados nessa relação.

Essas dificuldades – em relação à questão do transporte e da agricultura familiar – são pontuadas na realidade específica do Estado do Mato Grosso. Lourenção (2017) sinaliza que há municípios que têm facilidades com o transporte, que têm pontos mais próximos, e há muitos outros que têm dificuldade maior com o transporte por causa das distâncias.

No município onde o autor produziu sua pesquisa (Nova Canaã), por exemplo, a distância maior de transporte entre a escola e a casa do estudante chega próximo a 25 a 30km, mas tem outra escola que fica próximo dessa unidade escolar que possui estudantes que moram a cerca de 40km de distância.

Nessa situação, articular a Educação Integral à Educação do Campo, enquanto política, ficaria mais complicado, uma vez que teriam que ser pensadas outras estratégias e aplicado maior investimento financeiro na criação/implementação da política.

Sobre esse ponto – investimento financeiro –, evidencia-se um fator desestabilizador para os governos, visto que a demanda por maiores investimentos e a definição sobre como alocar as verbas públicas são aspectos da dimensão do político que se complexificam na quantidade de demandas que emergem do social e que precisam ser decididas politicamente.

Essa ilustração se faz necessária na medida em que, ao propor a instituição da política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral (cf. BRASIL, 2017), os antagonismos se evidenciam acerca dessa demanda pela compreensão de que grupos considerados minoritários possuem outras necessidades – que não necessariamente são percebidas e contempladas pela política.

Nesse contexto, cria-se uma política com caráter ‘universalizante’ que tenta, de alguma forma, apagar as diferenças dos diferentes grupos sociais que fazem parte do bojo dela – momento quando a política se evidencia como “atos de poder que tentam fixar sentidos nas relações sociais” (cf. LOPES, 2015, p. 122).

As políticas com caráter ‘universalizante’, a que me referi no parágrafo anterior se articulam com políticas – como conjunto de ações criadas – que reproduzem grandes narrativas produzidas pela modernidade. Essas políticas são formuladas para atender a todos os contextos de igual forma, como se fossem homogêneos e como se as demandas dos sujeitos que deles fazem parte fossem igualitárias.

As demandas são sempre diferenciais – de acordo com a teorização de que venho me apropriando. Nesse sentido, nenhuma política terá condições de ‘dar conta’ de tudo/todos. Quando ela é construída nessa lógica, é porque um caráter universalizante – discursivamente criado – tenta apagar a dimensão do político que constitui o social e, portanto, as ações, as propostas, as práticas, os projetos, os programas... as políticas – e as diferenças.

Entretanto, essas diferenças emergem nos conflitos cotidianos e na luta política, entendida como processo de articulação – exigindo, portanto, um ressignificar dessa visão ‘particular’ de política que foi hegemonizada, num dado contexto, de forma sempre provisória, contingente e precária.

Sobre esse processo de hegemonização, apresento na próxima seção uma necessária problematização.

1.4 O significante “hegemonia” nas políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil

Uma das maiores referências da Educação Integral e(m) Tempo Integral, Lúcia Martha Coimbra da Costa Coelho – coordenadora do núcleo de estudos Tempos, Espaços e Educação Integral, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (NEEPHI/UNIRIO), em 2009, em seu artigo *História(s) da educação integral*, publicado no periódico *Em Aberto*, nº 80, sinalizou que “a educação integral se caracteriza pela busca de uma formação a mais completa possível para o ser humano” (p. 90) e deu continuidade à sua construção evidenciando que “não há **hegemonia** no tocante ao que se convencionou chamar de ‘formação completa’, ou seja, quais pressupostos teóricos e abordagens metodológicas a constituirão” (p. 90, grifo meu).

Já sinalizei, anteriormente, essa discussão, porém o significante ‘hegemonia’, grifado na citação acima, precisa ser evidenciado, uma vez que se constitui palavra-chave desta produção doutoral. Perceba-se que a autora utiliza ‘hegemonia’ na função de ‘unanimidade’ como se o termo hegemonia refletisse sobre um suposto consenso.

Analisando o *Dicionário de Política*, produzido por Norberto Bobbio em 1998, pude encontrar dois usos comuns para o termo “hegemonia”: 1) nas relações internacionais; e 2) na perspectiva marxista.

A primeira vertente se apresenta significada como “direção suprema” e relacionada à indicação do poder absoluto dos chefes dos exércitos (denominados *egémones*). Nessa perspectiva, haveria uma potência hegemônica que exerceria supremacia militar, econômica e cultural e que a exerceria por meio da força e do prestígio atrelado a seu potencial intimidador e coercitivo (BOBBIO, 1998, p. 579).

A segunda se associa às relações entre classes e partidos políticos, cumprindo objetivos de instituições públicas e privadas com a tentativa de equiparar ou mesmo aproximar o significante ‘hegemonia’ do significante ‘domínio’. Essa vertente acentua a coação, a força, a submissão, o consenso e a dimensão política. Numa perspectiva gramsciana, na sociedade de classes, uma delas exerce a supremacia sobre a outra e faz com que os grupos antagônicos sejam dominados pela coerção da sociedade política – fazendo com que, consecutivamente, a hegemonia se dê pelo fortalecimento dos grupos aliados (BOBBIO, 1998, p. 580).

Com Laclau e Mouffe, assumo a ideia de que hegemonia não é “direção suprema”. Hegemonia não é “domínio”. Hegemonia não é “consenso”. Hegemonia não é “unanimidade”, como inferimos da escrita de Coelho (2009). Hegemonia, com base no referencial teórico-analítico utilizado (LACLAU; MOUFFE, 2015a), é um processo discursivo de articulação de demandas que possibilita que um sentido particular possa assumir o lugar do universal.

Nossa abordagem está fundada no privilégio do momento da **articulação** política, e a categoria central de análise política é, a nosso ver, **hegemonia**. Neste caso, como – para repetir nossa questão transcendental – tem que ser uma relação entre os entes para que seja possível uma relação hegemônica? Sua condição é que uma força social **particular** assuma a representação de uma **totalidade** que lhe é radicalmente incomensurável (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p. 37, grifos dos autores).

Esse movimento acontece quando essa ‘particularidade’ consegue articular inúmeras demandas diferenciadas em uma cadeia de equivalência. Cabe evidenciar que, se fossem excluídas as diferenças e as possibilidades de flutuação dos sentidos, não haveria qualquer possibilidade de articulação. Logo, não haveria nada a ser hegemônico. Para haver hegemonia tem de haver articulação e criação de cadeias de equivalências. De acordo com Laclau e Mouffe (2015a, p. 205), cabe destacar que “a equivalência cria um segundo sentido que, embora parasitário do primeiro, subverte-o: as diferenças cancelam-se mutuamente na medida em que são usadas para expressar algo idêntico subjacente a todas elas”.

Essa perspectiva evidencia que não há estabilidade nesse processo de hegemônica, pois, a todo e qualquer momento, outras novas demandas serão apresentadas e incorporadas

nessa cadeia articulatória para contribuir na fixação dessa hegemonia ou, mesmo, na construção de uma outra – vistas a provisoriedade, a contingencialidade e a precariedade que a constituem.

Operando com as contribuições de Laclau e Mouffe (2015a), faz-se necessário compreender que o conceito de hegemonia se articula com a compreensão do “caráter aberto e incompleto do social” (p. 213). Esse social, impossível de qualquer fechamento⁹, é constituído por um “sistema organizado de diferenças” (p. 214) que faz com que, a todo momento, “práticas articulatórias antagonísticas” (p. 215) sejam confrontadas – constituindo, assim, o caráter político do social.

Conceber o social como aberto é ter clareza de que novos sentidos estão em permanente disputa. Um sistema de diferenças que organiza o social se pauta na noção de que não há unanimidade nem mesmidade entre as demandas que emergem dos diferentes grupos sociais.

Juntando a impossibilidade de fechamento do social com a sua constituição baseada na lógica da diferença, a cadeia de equivalência é produzida e o processo de hegemonização vai tomando seus contornos. Sobre essas duas lógicas – que constituem o processo de hegemonização –, cabe pontuar que “dois termos, para serem equivalentes, devem ser diferentes – de outro modo, haveria uma simples identidade” (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p. 206).

E, por falar em identidade, Mouffe (2001) afirma que o processo de construção da hegemonia está relacionado com a “definição da identidade cultural de um grupo” (p. 421). Essa definição está alinhada à compreensão de que os grupos sociais são diferentes, logo possuem demandas diferenciais, que estão em disputa no jogo político. As identificações provisórias produzidas pelos sujeitos em seus grupos criam condições para que a luta política aconteça.

É o momento em que elementos “desagregados e dispersos” (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p. 215) são articulados numa cadeia de equivalência por meio de pontos nodais para que o processo de hegemonização aconteça.

Esses pontos tornam possível a articulação, “fixando parcialmente o sentido do social num sistema organizado de diferenças” (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p. 214), operando para que determinada visão particular venha a ser hegemonizada pelo processo de identificação que produz.

⁹ De acordo com Laclau e Mouffe (2015a, p. 216), “a impossibilidade de fechamento do social: visto que a fronteira é interna ao social, é impossível subsumir a formação social como um referente empírico às formas inteligíveis de uma sociedade. Toda ‘sociedade’ constitui suas próprias formas de racionalidade e inteligibilidade dividindo-se; isto é, expulsando de si qualquer excesso de sentido que a subverta”.

Segundo Mendonça (2007), “a hegemonia é uma relação em que uma determinada identidade, num determinado contexto-histórico, de forma precária e contingente, passa a representar, a partir de uma relação equivalencial, múltiplas identidades” (p. 251).

Nesse contexto, na luta política, diferentes demandas que representam múltiplas identidades são articuladas discursivamente. Por meio dessa articulação, essas demandas são colocadas em posição de equivalência e é identificado, entre elas, um aspecto comum que as une, fazendo com que diferentes necessidades relacionadas a identidades diferenciais estejam, provisoriamente, conectadas.

Nesse processo de *articulação*, uma visão particular é hegemonizada e percebida como ‘universal’, resultando numa totalidade estruturada denominada *discurso*.

No contexto dessa discussão, chamaremos de **articulação** qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória. À totalidade estruturada resultante desta prática articulatória, chamaremos **discurso**. Às posições diferenciais, na medida em que apareçam articuladas no interior de um discurso, chamaremos *momentos*. Por contraste, chamaremos **elemento** toda diferença não discursivamente articulada (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p. 178, grifos dos autores).

O discurso, entendido como “totalidade estruturada resultante dessa prática articulatória”, constitui-se nessa articulação entre as lógicas diferenciais e equivalenciais diferentes interesses identitários, num determinado espaço-tempo. Esse discurso opera como possibilidade de completude dessas identidades individuais – o que se relaciona, na teoria lacaniana, com a ‘falta constitutiva’, uma vez que essas identidades são constitutivamente incompletas, cindidas, marcadas pela falta e encontram nesse discurso articulador, que foi hegemonizado, uma possibilidade de ‘fechamento’ e de ‘completude’. Uma ‘completa’ fantasia!

Logo, o discurso é construído como tentativa de produzir uma ideia fantasmática de “plenitude ausente”. O discurso opera mobilizando sentidos – oriundos da falta constitutiva e da necessidade de supri-la, ainda que parcialmente – a fim de que as diferentes identidades passem por um processo de identificação – de modo que esse discurso articulador venha representá-las socialmente.

No entanto, segundo Laclau (1996, p. 21), “não existem condições de perfeita ‘representabilidade’ nem do lado do representante nem do representado” – o que evidencia que um discurso articulatório, que foi hegemonizado num determinado processo de significação, promete representar a identidade do representado, mas, no terreno ‘indecidível’¹⁰ das decisões,

¹⁰ De acordo com Laclau e Mouffe (2015a, p. 48-49), a ideia de terreno indecidível “deve-se entender, à luz de Derrida, [como] os polos de uma oposição ou as possibilidades de significação de um dado termo/conceito num dado sistema de pensamento em que um dos polos governa ou subjuga o outro, ocultando precisamente o momento em que tal ato se deu. [...] Não se trata da impossibilidade de decidir – sempre-já há decisão –, mas

acontece uma ‘suplementação’, numa perspectiva derridiana, pelo próprio processo de negociação entre as demandas do representado e as demandas do próprio representante, que também estão em disputa no jogo político. A respeito desse conceito de suplementação, Lopes (2013), com base em Jacques Derrida, esclarece que:

A noção de suplemento em Derrida contribui definitivamente para a desestruturação da estrutura do signo, uma vez que a introdução de um suplemento na significação produz alteridade e desafia a norma instituída: produz um novo conhecimento, que é mais do mesmo, diferentemente (p. 13).

Não há sentidos originais, mas sempre representações nas quais sentidos são suplementados. Se precisamos suplementar, se trabalhamos com representações, é porque estamos sempre tentando preencher uma lacuna na significação (p. 14).

A escrita é o suplemento do pensamento, o representa na sua ausência – a mesma ausência do sujeito que fala. O pensamento, portanto, necessita da escrita para ser uma presença plena. Mas, ao mesmo tempo que substitui o pensamento, a escrita é capaz de introduzir outros sentidos, pois os significantes permanecem sendo capazes de flutuar e de se inserirem em outras formações discursivas (p. 14).

A esse fato se relaciona, ainda, a complexidade da realidade, que faz com que essa ‘adição nova’, que não estava prevista, transforme a identidade de ambos – representante e representado.

Esse movimento discursivo constitui o processo de hegemonização, que não se dá de forma plena, mas sempre provisória – exigindo, como sinaliza Lopes (2019, p. 1), “articulações, desarticulações e rearticulações discursivas”.

Nesse contexto, a fim de melhor caracterizar como se dá o processo de hegemonização, Pereira (2011) apresenta as dimensões da lógica hegemônica a partir das contribuições de Ernesto Laclau: 1) desigualdade de poder; 2) supressão da dicotomia entre particular e universal; 3) significantes vazios; 4) generalização das relações de representação como constituição da ordem social.

A primeira dimensão – *a desigualdade de poder* – expressa a própria condição da relação política, como destaca Mendonça (2007). Sobre essa dimensão evidenciam-se os processos de desigualdade que estão inseridos no jogo político, fazendo com que as decisões e propostas construídas discursivamente sejam hegemonizadas para minimizar essa demanda por igualdade social.

A segunda dimensão – *supressão da dicotomia entre particular e universal* – traz a ideia de que, para que determinada visão (particular) venha a ser hegemonizada, ela tem de construir o *status* de universal, mas com a clareza de que particular e universal não são estanques, pois

de derivar uma decisão como exigência lógica de uma configuração estrutural ou de uma relação entre dois termos/sentidos/sistemas, de postular uma ligação não contingente (e, portanto, reversível e questionável) entre um termo e seu sentido, entre um sistema e seus elementos constituintes”.

dentro dessa visão significada como ‘universal’ há a presença de conteúdos particulares que, a todo momento, disputam por significações no jogo político. Segundo Laclau, Butler e Žižek (2000), só pode haver hegemonia quando acontece a suspensão da dicotomia universalidade/particularidade, uma vez que “universalidade existe apenas encarnando e subvertendo algum objetivo particular, mas, de forma recíproca, nenhuma particularidade pode constituir-se como política sem se tornar o *locus* de efeitos universalizantes” (p. 56).

A terceira dimensão – *significantes vazios* – está relacionada com a compreensão de que, no processo de hegemonização, por conta da “impossibilidade estrutural da significação” e da “interrupção da estrutura do signo linguístico” (LACLAU, 2011, p. 68), há significantes que produzem uma subversão do signo, uma vez que a saturação de sentidos em disputa evidencia os limites no interior do processo de significação. Nesse sentido, os significantes vazios são significantes tão repletos de significados que fica, desse modo, impossível fechá-lo e esvaziar o processo de significação com uma única/última conceituação.

Faz-se importante não confundir significantes vazios com pontos nodais, embora estejam associados. Os pontos nodais são pontos de contenção do livre fluxo da significação. A partir dessa contenção provisória, um particular é alçado a universal. Assim, o significante vazio remete ao excesso da significação. Lopes (2012, p. 706), com base em Ernesto Laclau, afirma que “enquanto o ponto nodal vincula-se à prática articulatória que torna um dado particular a expressão do universal, os significantes vazios remetem ao caráter vazio dessa significação universal”.

A quarta e última dimensão – *a generalização das relações de representação como constituição da ordem social* – revela a função de representação que um discurso, no processo de hegemonização, consegue exercer. Na cadeia articulatória, diferentes discursos, oriundos de diversas demandas, estabelecem equivalências em pontos semelhantes, fazendo com que determinado discurso se hegemonize com o compromisso de que ele abarque os demais e represente as demandas de cada grupo social que se articulou no jogo político.

No entanto, como foi sinalizado anteriormente, não há uma perfeita representação, pois, segundo Laclau (2011, p. 147), “a representação é o processo no qual o outro – o representante (ou a representante) – ‘substitui’ e ao mesmo tempo ‘encarna’ o representado”. Esse movimento impossibilita uma representação direta, visto que as demandas do representado e do representante estão em constante disputa.

A partir dessas explicações acerca das quatro dimensões da lógica hegemônica, faz-se necessário potencializar essa reflexão no bojo da discussão sobre o nome Educação Integral. Nesse sentido, nos próximos parágrafos apresento uma argumentação sobre como essas lógicas,

em alguma medida, podem ser percebidas no processo de hegemonização desse nome em disputa no cenário educacional brasileiro.

A desigualdade de poder

A primeira dimensão – *a desigualdade de poder* – pode ser percebida por meio da compreensão de que as classes mais abastadas da população têm maiores condições de receber essa educação significada como sendo “mais completa”, diferindo das camadas empobrecidas da população, que, no geral, apresentam faltas em muitas esferas, para além da educacional.

Bakunin (1979) questionava: “¿Podrá ser completa la emancipación de las masas obreras mientras reciban una instrucción inferior a la de los burgueses?” (p. 29). Mesmo a teorização adotada nesta investigação não dialogando com a ideia de ‘completude’ nem de ‘emancipação’, podemos compreender o questionamento do autor na seara da desigualdade social posta para os diferentes grupos sociais ao se oferecer para a camada empobrecida da população uma educação ‘minimalista’ (cf. CAVALIERE, 2009, p. 51).

Essa educação, por sua vez, se desdobra em desigualdade de poder nos espaços escolares e não escolares, uma vez que possuem efeitos materiais na realidade de vida dos sujeitos.

A pesquisa de Maurício (2009, p. 26-27) evidencia que, dois terços do quantitativo escolarizável da população brasileira em 1940 estavam fora da escola; em 1970, um terço ainda estava fora da escola e que há pouco tempo conseguiu-se universalizar o ensino fundamental – mostrando essa dívida histórica que o Brasil possui, sobretudo para com as camadas empobrecidas da população, dívida essa que tentou ser minimizada, em 1932, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que propunha princípios e bases para uma reforma do sistema educacional brasileiro (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010) e que, em 1961, na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), veio expressa, no Art. 1º, alínea d, com a busca pelo “desenvolvimento **integral** da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum” (BRASIL, 1961, grifo meu).

Embora essa proposta tenha vindo a ser revogada pela atual LDBEN, de 1996, pode-se perceber o panorama histórico e político que evidencia processos de desigualdade social e, consecutivamente, desigualdade de poder entre os grupos sociais e que, nesse bojo, vem contribuindo para hegemonizar o nome “Educação Integral” no contexto brasileiro.

Supressão da dicotomia entre particular e universal

Dando continuidade a essa discussão – das dimensões da lógica hegemônica –, com a segunda dimensão – *supressão da dicotomia entre particular e universal* – pode-se evidenciar

o movimento Todos pela Educação, que vem produzindo o discurso da busca pela construção da “escola pública de qualidade para todos, todos mesmo¹¹” – com a perspectiva do ‘melhoramento’ do Brasil e que vem sendo incorporado, sobretudo, em diversas propostas de ampliação da jornada escolar no nosso país.

O movimento Todos pela Educação é um exemplo da supressão da relação universal e particular, assim como pode ser compreendido, nesta pesquisa, como um aspecto que a atravessa – de modo que as demandas apresentadas pelo Todos pela Educação são importantes de serem consideradas no processo de hegemonização do nome Educação Integral.

Segundo Macedo (2012), o movimento Todos pela Educação é “mantido por alguns dos grupos econômicos arrolados — instituições financeiras, Fundação Lemann, empresas como Gerdau e Camargo Correia, entre outros — e presidido pelo presidente da Gerdau” (p. 12). Esse movimento faz questão de pontuar que não possui vinculação com nenhum partido político específico, porém que dialoga com ‘todos’ para produzir investigações que balizem a busca pela qualidade da educação pública.

Ao dialogar com esse ‘todos’, de antemão pode-se perceber que o discurso hegemônico que o movimento Todos pela Educação apresenta, como universal, é significado dessa maneira, pois carrega consigo sentidos particulares desse ‘todos’, sentidos que se alinham com os seguintes princípios: 1) desenvolvimento integral; 2) equidade e inclusão; 3) conhecimentos, experiências e pesquisas; 4) professores como centrais para uma mudança estruturante; 5) apoio das outras áreas à Educação; e 6) conciliação de uma agenda básica com as demandas contemporâneas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 7).

Todos esses princípios particulares, dentre muitos outros, constituem o discurso do Todos pela Educação – suprimindo a dicotomia entre o particular e o universal – nas políticas educacionais em tempo parcial ou mesmo integral.

Cabe ressaltar que não acredito que o movimento Todos pela Educação seja o principal articulador das demandas para as políticas de Educação Integral, mas considero que ele se constitua como um importante exemplo de supressão dessa dicotomia citada, desde 2006, quando o movimento se iniciou.

¹¹ Construção inserida na página virtual do movimento Todos pela Educação. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 03 set. 2020.

Significantes vazios

Avançando nas reflexões sobre as dimensões da lógica hegemônica, eis que chegamos à terceira dimensão: significantes vazios. Na seara da Educação Integral, essa dimensão pode ser compreendida no exercício realizado por Pereira e Sirino (2020) quando selecionaram as produções desenvolvidas no âmbito do núcleo de estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI), durante os dez primeiros anos de existência do grupo de pesquisa.

Foram analisadas 48 produções (sendo 45 dissertações e 3 teses) e identificados dez sentidos temporários do significante vazio “Educação Integral” que se relacionam com “Proteção Social; Espaços Diferenciados e Outros Sujeitos; Novas Oportunidades Formativas; Formação e Trabalho Docente; Reparo de uma Dívida Histórica; Oferta de Ensino Técnico; Gestão Democrática; Busca por um Currículo Diferenciado; Aumento dos Indicadores de Aprendizagem; Educação (em Tempo) Integral e, ainda, hibridismo das perspectivas identificadas” (PEREIRA; SIRINO, 2020, p. 200).

Com todos esses processos de diferimento, o significante Educação Integral se esvazia de toda e qualquer possibilidade de fechamento, pois evidencia-se a multiplicidade de significações para esse nome em processo de hegemonização no Brasil.

Como trazido anteriormente, a ideia do vazio do significante “diz respeito à saturação de significados em disputa para preenchê-lo. Tentativas de fechamento que nunca se realizam” (PEREIRA; SIRINO, 2020, p. 605). Essa construção se fundamenta nos pressupostos de Laclau (2011) quando afirma que os significantes vazios se alinham com a “exata possibilidade teórica de algo que aponta, de dentro do processo de significação, a presença discursiva de seus próprios limites”.

A generalização das relações de representação como constituição da ordem social

Por fim, a quarta e última dimensão da lógica hegemônica – *a generalização das relações de representação como constituição da ordem social* –, em articulação com o nome Educação Integral no Brasil, oportuniza perceber o discurso da educação de melhor qualidade sendo representado nas políticas federais de ampliação da jornada escolar.

Tanto os CAIC quanto o PME e o PNME representam, socialmente, a possibilidade de uma formação humana mais completa. Essas políticas tentam, por meio do aumento do tempo, reparar a dívida histórica de desigualdade social e, consecutivamente, desigualdade de poder – entre os diferentes grupos sociais, como argumentado na primeira dimensão da lógica hegemônica.

A oferta dessa proposta de reparação, acrescida de uma educação mais ampliada em tempos, espaços e currículos, representa a possibilidade de organização do social. Por meio dessas políticas – que tentam apagar o político, com seus antagonismos e suas perspectivas conflituosas –, há uma tentativa de estabelecer uma ordem social e impedir o fluxo de significações.

A ampliação da jornada escolar cumpre esse papel de representação e, assim, o processo de hegemonização vai acontecendo – de forma sempre provisória, contingente e precária – por meio de lógicas sociais, políticas e fantasmáticas, como apresentado na seção a seguir.

1.5 A fantasia do Integral: as contribuições das lógicas sociais, políticas e fantasmáticas para a interpretação das políticas educacionais

A escrita desta seção exigiu-me o retorno à leitura do livro *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, para introduzir poeticamente as reflexões mais recentes desenvolvidas por Jason Glynos, juntamente com David Howarth, e que se relacionam com os “*estudos críticos de fantasia*”.

A hora da estrela foi o último romance escrito por Clarice Lispector, em 1977. Nessa obra é apresentada a vida de Macabéa, uma nordestina cheia de sonhos, que, após a morte de seus pais no sertão de Alagoas, vivia no Rio de Janeiro com sua tia – religiosa e supersticiosa – que a castigava e a privava de sua maior paixão: comer goiabada com queijo.

Macabéa fez um curso de datilografia e trabalhava no escritório do Sr. Raimundo. Com a morte de sua tia, Macabéa vai morar num quarto de pensão. Solitária e com um grande vazio na sua existência, Macabéa ouvia rádio-relógio, colecionava anúncios e vivia de cachorro-quente e Coca-Cola.

Certo dia, a nordestina foi arrancar um dente e conheceu o único namorado de sua vida, Olímpico, mas que a trocou por sua colega de trabalho, Glória. Após esse desfecho, Macabéa vai ao médico e descobre que está com tuberculose; em seguida, procura uma cartomante (Madame Carlota), que, ao ler as cartas, informa para Macabéa que ela irá se casar com um estrangeiro rico, que lhe dará todo o amor de que ela precisava.

Feliz com essas previsões, Macabéa sai da residência da cartomante, atravessa a rua e, sem olhar para os lados, é atropelada por uma Mercedes-Benz, momento em que Macabéa tosse sangue e morre. *Teria chegado a hora da estrela?*

Argumento que traços da fantasia operaram na vida de Macabéa, desde uma perspectiva *horrorífica* – “Sim, minha força está na solidão. Não tenho medo nem de chuvas tempestivas

nem das grandes ventanias soltas, pois eu também sou o escuro da noite” (LISPECTOR, 1998, p. 18) –, passando por uma vertente *beatífica* – “Enquanto isso as nuvens são brancas e o céu é todo azul” (LISPECTOR, 1998, p. 27) – até se chegar a uma produção *fantasiosa* do desejo – “Até no capim vagabundo há desejo de sol” (LISPECTOR, 1998, p. 28).

O conceito de fantasia exprime uma possibilidade subjetiva de análise, ordenada por meio de desejos e mecanismos de defesa que se produzem na relação com o Outro.

A fantasia é uma ação que se organiza segundo os contornos do objeto pulsional e que arrasta e precipita o sujeito. Estupefato com o acontecimento, angustiado diante do enigma do desejo do Outro, o sujeito recupera-se com uma imagem que lhe servirá de apoio. Pois sendo a fantasia uma construção, ela não se constrói sem nada, precisa da matéria-prima e dos modelos (NASIO, 2007, p. 80).

A partir da leitura de Fink (1998), é possível perceber que a lógica da fantasia contém duas ações interligadas – alienação e a separação – que operam no contato com o Outro. A ação da alienação apresenta uma “escolha forçada do sujeito diante do desejo do Outro”. Por sua vez, a ação da separação “marca uma (de)cisão do sujeito por se articular ao Outro sacrificando não todo o seu ser, mas apenas uma parte de seu corpo, ou seja, o “objeto A” (CARRERA, 2009, p. 167 e 168).

Essas lógicas – em articulação com a noção de sujeito, entendido aqui como “sujeito barrado, sujeito da falta, um sujeito cindido desde sempre” (BORGES; LOPES, 2021, p. 127) – sustentam a construção de fantasias como negação da falta, negação do real em sua promessa de realizá-lo, uma vez que “a fantasia tem como função substituir uma satisfação real impossível por uma satisfação fantasiada possível. O desejo é então parcialmente saciado sob a forma de uma fantasia que, no cerne do inconsciente, reproduz a realidade” (NASIO, 2007, p. 11).

Macabéa tinha a clareza das demandas que constituíam o ‘horror’ de sua vida (castigo, privação, solidão, vazio, traição, doença, dentre outros) e tinha em si a noção das possíveis ‘benfeitorias’ que também estavam presentes (trabalho, independência, grande amor), além dos muitos desejos que se hibridizavam em sua vivência cotidiana (alimentação, casamento e o próprio relacionamento) – contribuindo, assim, para a construção de lógicas que sustentavam suas escolhas e a ausência delas, o que fazia Macabéa ter ‘sonhos’ e, ao mesmo tempo, se conformar com a “realidade”, pois a realidade é uma produção discursiva.

Para melhor qualificar essa discussão, metaforizada a partir da obra de Clarice Lispector, cabe ampliar o que atualmente vem sendo significado como “*estudos críticos de fantasia*”. Para essa finalidade, chamo à conversa Glynos (2008; 2015), Glynos e Stravarakakis (2008), Chang e Glynos (2011), Glynos e Howarth (2018), Glynos, Oliveira e Burity (2019),

Lapping e Glynos (2018) e Lopes (2019), sem a fantasia de encerrar, nesta seção, as reflexões sobre as lógicas sociais, políticas e fantasmáticas.

A abordagem das três lógicas

Jason Glynos e David Howarth, professores da Universidade de Essex, trazem, em sua produção mais recente (GLYNOS; HOWARTH, 2018), os estudos empíricos sobre as reformas no ensino superior ocorridas no Reino Unido, a fim de apresentar a discussão, em construção, sobre a abordagem das três lógicas: sociais, políticas e fantasmáticas.

Os autores resgatam a discussão de Kant (e sua linha divisória entre razão teórica e razão prática), as contribuições de Weber (sobre a teoria livre de juízos de valor como forma de excluir o partidarismo e a tendência política) e Max Horkheimer (com o uso de conhecimentos científicos neutros e objetivos) – a meu ver, para demonstrar o quanto o ‘*político*’ vem sendo apagado das Ciências Sociais ao não se considerar a mundanidade das problemáticas e das formas possíveis de entendê-las.

Nesse contexto, Glynos e Howarth elaboram, em referência à Teoria do Discurso, a explicação crítica (utilizando a abordagem das três lógicas), baseada na “articulação de uma ontologia social que enfatiza a **contingência radical** e a **incompletude estrutural** de todas as relações sociais” (GLYNOS; HOWARTH, 2018, p. 55, grifos meus). Essa contingência e incompletude ganham suporte na Psicanálise lacaniana por conta de sua reflexão sobre a falta constitutiva, na qual se evidencia a presença interrompida do Real em qualquer ordem simbólica, interrupção essa que demarca a “impossibilidade de qualquer suposta plenitude do ser” (GLYNOS; HOWARTH, 2018, p. 56).

No bojo dessa impossibilidade de ‘plenitude’, eis que os autores partem da produção sobre as lógicas sociais e políticas de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe para construir reflexões sobre as lógicas fantasmáticas com o objetivo de “conectar o mundo de práticas e autointerpretações às nossas explicações críticas sobre elas” (GLYNOS; HOWARTH, 2018, p. 59).

Para além do *paradigma da lei causal* (que apresenta uma certa previsão e dedução – quase uma relação de causa e consequência, por vezes, se esquecendo dos contextos) e da *autointerpretação contextualizada* (com base nos pensadores hermenêuticos, que fazem uma valorização do contexto, mas deixam de lado outras variantes que existem e que fazem diferença nos processos), a abordagem das três lógicas possibilita uma ‘virada’ nos desafios que essas dimensões possuem.

Esse trabalho teórico-estratégico ajuda a “explicar a instituição, contestação e sedimentação de regimes e práticas” (GLYNOS; HOWARTH, 2018, p. 60) e busca

compreender, criticamente, a transformação, estabilização e manutenção de práticas ou regimes de práticas – alicerçado em dois pressupostos: 1) Todas as práticas e regimes são entidades discursivas; 2) Qualquer campo de relações sociais discursivo é marcado por uma contingência radical.

Nesse sentido, Glynos (2008), em sua reflexão sobre “*fantasia ideológica no trabalho*”, nos apresenta uma síntese bem didática sobre as lógicas sociais, políticas e fantasmáticas. Segundo o autor, grosso modo, poderia ser dito que essas três lógicas oferecem respectivamente respostas para o ‘o quê’, o ‘como’ e o ‘por quê’ (p. 278).

Se as **lógicas sociais** auxiliam na tarefa de caracterizar diretamente as práticas ao longo de um eixo sincrônico (o ‘o quê’), então a **lógica política** se concentra mais sobre os aspectos diacrônicos de uma prática, explicando assim a maneira como eles surgiram, ou são contestados e/ou transformados (o ‘como’). [...] As **lógicas fantasmáticas** fornecem os meios para entender por que práticas e regimes específicos prendem os sujeitos (GLYNOS, 2008, p. 278, tradução livre, grifo meu).

Cabe destacar que essas lógicas “falam tanto da possibilidade quanto da impossibilidade de regimes e práticas sociais” (GLYNOS; HOWARTH, 2018, p. 68). Sobre a dimensão da possibilidade, essas lógicas informam o processo de ‘construção’, ‘investigação’ e de ‘explicação’ dos fenômenos sociais, oferecendo ritmo, carreando a energia libidinal e dando vazão aos afetos dos sujeitos que estão inseridos nesses contextos. Por sua vez, no que tange à dimensão da impossibilidade, evidencia-se sua contingencialidade, uma vez que essas lógicas são contestáveis a todo momento, configurando-se, portanto, abertas a novas construções discursivas e impossibilitadas de um fechamento total.

Para ampliar as reflexões, apresento a seguir uma síntese das contribuições de Jason Glynos, a partir de uma palestra proferida no Rio de Janeiro (na UERJ), em 2019, em articulação com fragmentos da produção elaborada por Glynos em parceria com os professores Gustavo Oliveira e Joanildo Burity e com produções anteriores.

Conferência de Jason Glynos na Universidade do Estado do Rio de Janeiro

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro, por meio da Capes Print UERJ, recebeu, no dia 29 de agosto de 2019, Jason Glynos, que ministrou uma conferência: *Discurso, fantasia e lógicas na pesquisa empírica crítica*, organizada em dois grandes tópicos: 1) Estudos críticos de populismo; 2) Estudos críticos de fantasia.

Glynos trouxe-nos uma reflexão sobre o populismo como um “mediador esvaecente” pela fadiga e insatisfação com que se lida com o populismo, buscando, muitas vezes, apresentar discussões que se restringem a se determinadas pesquisas são (ou não) populistas, trazendo

polarização e desconfiança nacional e impulsionando a tentação de cair nas categorias de classe, raça, autoritarismo e nacionalismo, dentre outras, momento em que – a partir das contribuições de Ernesto Laclau sobre um novo enfoque para esta discussão acerca do populismo – traz a questão do ‘contexto’ e dos ‘conteúdos’ pelo enfoque ‘formal’ como forma de pensar, cuidadosamente, a respeito do significado do termo ‘populismo’ ao ressaltar conteúdos importantes como normativo, ideológico e político.

Percebendo ‘populismo’ como palavra/significante que se relaciona com processos de subjetividade, identificação e fantasia (GLYNOS; OLIVEIRA; BURITY, 2019, p. 160), Glynos resgata a necessidade de levar a sério o enfoque ‘formal’ do populismo e pondera que a divisão ‘povo oprimido’ e ‘elite opressora’ não é natural – é uma produção discursiva. O autor, ao invés de usar o termo no singular, vem preferindo utilizá-lo no plural – ‘populismos’ – pelas várias possibilidades de definições que esse significante carrega.

Nesse contexto, Jason Glynos começa a introduzir a segunda seção de sua fala: *Estudos críticos de fantasia*, uma vez que a forma como nos identificamos com determinados significantes possui engajamento afetivo (GLYNOS, 2015, p. 54) que se estrutura pela ‘fantasia’, como a tentativa de controle.

Trazendo a mudança de perspectiva sobre o significante ‘populismo’, Glynos apresenta o binarismo ‘populismo’ *versus* ‘antipopulismo’ que coloca em pauta discursos com uma lógica política que deve ser criticamente analisada e avaliada, pois os discursos possibilitam a identificação de figuras que polarizam a ideia de ‘adorável’ e ‘liberal necessário’ em detrimento de ‘simplista’... Narrativas fantasmáticas que compõem as construções discursivas sobre um dado significante, segundo o autor.

Essas narrativas têm o papel de manter a atração para alguns movimentos políticos, pois as imagens que apresentam são compostas de fantasias que envolvem afetivamente as pessoas¹² – carecendo, portanto, de maior análise crítica.

Glynos pontua que a “realidade dos fatos” só caminha até determinado ponto da persuasão, pois se articula com a existência de fatos alternativos e *fake news* – nesta era de verdades postadas, fazendo com que essa realidade se relacione com aquilo que lhe escapa no gozo da persuasão. Cabe ressaltar que ‘gozo’ não é apenas prazer, mas a articulação entre prazer

¹² Cabe ressaltar que, operando com o discurso, esse movimento, não se articula com uma ideia de oposição entre consciente e inconsciente. Muito pelo contrário, tudo isso fica em um plano só, uma vez que Lacan opera com as três dimensões – Simbólico, Imaginário e Real – de maneira inter-relacionada.

e dor como uma forma de construir o desejo de mudar e que, no caminho do gozo, nunca se sabe aonde ele irá levá-lo (GLYNOS; OLIVEIRA; BURITY, 2019, p. 148).

Essa construção encontra respaldo na teoria lacaniana e no campo da Psicanálise que nos possibilita compreender que os sentidos atribuídos aos desejos pelo gozo nos escapam e não expressam necessariamente “a realidade dos fatos”. Na impossibilidade de uma “satisfação real”, a fantasia opera como uma forma de produzir esse gozo – substituindo, como afirma Nasio (2007, p. 11), “uma satisfação real por uma satisfação fantasiada possível. O desejo é então parcialmente saciado sob a forma de uma fantasia que, no cerne do inconsciente, reproduz a realidade”.

De acordo com o senso comum, fantasia pode ser compreendida como o oposto de ‘realidade’; no entanto, para a Psicanálise, fantasia não é oposta à realidade (GLYNOS; OLIVEIRA; BURITY, 2019, p. 148), mas, sim, encontra-se alinhada com o desejo, pois não se opõe à realidade da presença representacional.

Glynos amplia sua discussão sobre a lógica fantasmática destacando que as afirmativas – ditas verdadeiras ou falsas – não necessariamente possuem maior ou menor ideologia (GLYNOS; OLIVEIRA; BURITY, 2019, p. 149). Nesse sentido, uma narrativa verdadeira não necessariamente é mais ideológica, assim como uma narrativa falsa não é necessariamente menos ideológica, pois a narrativa fantasmática é mobilizada pela lógica do desejo.

Nesse contexto, a consideração acerca da fantasia é uma forma de explorar o pensamento psicanalítico com questões relacionadas à realidade dos fatos – configurando-se como porta de entrada para esses estudos.

A meu ver, portanto, o apelo a categorias como fantasia e gozo eram justamente tentativas de tornar as ideias mais explícitas presentes no interstício desse arcabouço teórico, dando-lhes reconhecidamente um caráter muito particular (psicanalítico), inflexão conceitual. Isso, em parte, é o que está por trás da ideia de “estudos críticos da fantasia”, concebidos como uma fronteira particular da Teoria do Discurso (GLYNOS; OLIVEIRA; BURITY, 2020, p. 6).

Partindo desse apelo, numa abordagem crítica, busca-se capturar como esses “estudos críticos da fantasia” desenvolvidos a seguir conseguem trazer para as pesquisas em Educação uma abordagem teórica empírico-crítica, sobretudo “pela formação de um conjunto de possibilidades interpretativas em constante combinação” (GLYNOS; HOWARTH, 2007, p. 34).

Estudos Críticos de Fantasia

Segundo Glynos (2015, p. 50), Ernesto Laclau gostava de morar na tensão entre lógicas que são simultaneamente incompatíveis e inseparáveis. Laclau afirmava que a sociedade é da ordem do impossível, assim como do necessário – a impossibilidade se alinha com a tentativa

de apreensão da sua totalidade, mas, ao mesmo tempo, o necessário se vincula à tentativa de construção de uma forma de representá-la.

Ernesto Laclau veio operando em suas construções com alguns termos-chave: antagonismo, articulação, contingência, democracia radical, deslocamento, discurso, hegemonia, ideologia, lógicas de equivalência e diferença, política, populismo, retórica, significante flutuante e significante vazio, dentre outros – o que, segundo Glynos (2015), o torna conhecido como o “fundador da discursividade” (p. 50).

Nesse contexto, objetos, práticas e atos podem apresentar significado que constitui o próprio discurso em si – o que evidencia que aspectos não linguísticos são tão importantes quanto o texto no processo de análise discursiva, momento em que se apresenta a contingência como produto do discurso não encontrado – abrindo espaço para novas articulações discursivas emergirem e o contingente ser experimentado.

Jason Glynos foi estudante de doutorado com Ernesto Laclau na Universidade de Essex. Segundo Glynos (2015), se ele tivesse que citar um campo de pensamento que viesse a resumir seu envolvimento intelectual com o trabalho de Ernesto, seria a Psicanálise e, sobretudo, a Psicanálise lacaniana, pois, a partir desses aportes, junto com David Howarth, seu colega de doutoramento à época, foi desenvolvendo a intitulada *abordagem lógica da explicação crítica* (GLYNOS; HOWARTH, 2018).

Glynos (2015) sinaliza que, para Laclau, essa abordagem, em articulação com a Psicanálise lacaniana, ofereceu instrumentos importantes para o desenvolvimento de uma perspectiva antiessencialista, pois, segundo o autor, esse campo da teoria política tem que oferecer ferramentas para explicar suas lógicas de formação e o controle ideológico que elas exercem sobre nós, para além da descrição dos discursos e ideologias políticas – o que aponta para o caráter ontológico do social.

Nesse contexto, Glynos (2015) evidencia a ideia explorada por Ernesto Laclau para tentar resolver a questão da ‘aderência ideológica’ (*grip*) – que faz com que as pessoas resistam ou se conformem com os discursos produzidos. Essa construção se alinha com o ‘investimento afetivo’, uma energia investida que também está no jogo de articulação. É um aspecto constitutivo desse jogo.

O trabalho de Glynos tem se dedicado, atualmente, a explorar estudos críticos de fantasia, uma vez que, segundo o autor, esse trabalho reúne duas vertentes da Teoria do Discurso que sempre lhe interessaram: por um lado, a Psicanálise; por outro, a Análise do Discurso.

Esses estudos possuem grande apelo à fantasia e trazem consigo um conjunto de conceitos da teoria psicanalítica. Dentre os conceitos utilizados, o mais importante é o de inconsciente, que, numa perspectiva lacaniana, é estruturado como linguagem.

Lacan declara de forma muito simples que o inconsciente é linguagem, referindo-se à linguagem como aquilo que constitui o inconsciente. [...] O inconsciente nada mais é do que uma “cadeia” de significantes, tais como palavras, fonemas e letras, que se “desdobra” de acordo com regras muito precisas sobre as quais o eu ou *self* não possui qualquer tipo de controle. Mais do que ser o lugar privilegiado da subjetividade, o inconsciente é em si Outro, estranho e inassimilável (FINK, 1998, p. 25-26).

Em entrevista concedida ao professor Gustavo Oliveira e ao professor Joanildo Burity, Jason Glynos sinaliza que outros conceitos são incluídos nesse processo, como a ideia de ‘impulso’, ‘desejo’ e ‘luto’. Esses conceitos são importantes aos estudos críticos de fantasia pela relação que produzem com a resistência às mudanças ou mesmo com sua transformação rápida. São processos complexos com que a ideia de fantasia pode vir a contribuir e esclarecer questões relevantes inclusive à questão da ideologia¹³ (cf. GLYNOS; STAVRAKAKIS, 2008).

Segundo Glynos, a dimensão ‘*estudos*’ está relacionada à necessidade de apresentar, na agenda de diferentes políticas e práticas analisadas, questões que potencializem as reflexões sobre estratégias e métodos. No que se refere à dimensão ‘*crítica*’, o autor sinaliza que é uma maneira de reforçar a vinculação com o ponto de vista crítico nas análises realizadas. E, com relação à dimensão da ‘*fantasia*’, ele evidencia que tem como objetivo contribuir no entendimento de políticas, práticas, organizações e organizações práticas – compreendendo fantasia não como oposição à realidade, mas, sim, como produção de desejo (GLYNOS; OLIVEIRA; BURITY, 2019, p. 150).

As fantasias podem ser encontradas em políticas, práticas e organizações quando se evidencia a preocupação em entender como as políticas são implementadas, institucionalizadas ou mesmo como resistem – numa via de mão dupla entre o nível individual e o nível social. Esse movimento – *doble vía* – se articula com as contribuições de Yannis Stavrakakis quando o autor afirma:

La consecuencia es que, desde el principio, Lacan estaba advertido de un movimiento de doble vía entre el nivel individual y el nivel social. A medida que su trabajo evolucionó y se radicalizó su enfoque, se vio inducido a desconstruir la entera división esencialista entre los dos niveles. [...] Consigue esto introduciendo una novedosa concepción de subjetividad, una concepción “sociopolítica” de la subjetividad no reducida a la individualidad, una subjetividad que abre un nuevo camino a la comprensión de lo “objetivo” (STAVRAKAKIS, 2007, p. 17).

¹³ De acordo com as contribuições de Glynos e Stavrakakis (2008, p. 265), “o poder da ideologia deriva sua força e conteúdo da lógica da fantasia e da maneira como isso estrutura a nossa relação subjetiva com o gozo”.

A partir dessas reflexões, apresenta-se a necessidade de um método para analisar, discursivamente, essas fantasias. Quando Glynos utiliza a ideia de método não constrói uma prescrição, mas, sim, busca indicar uma “direção da viagem” pela qual o investigador percorrerá em relação ao material empírico que será analisado, discursivamente.

Essa reflexão sobre o processo de organização da pesquisa – no bojo das investigações que utilizam os Estudos Críticos da Fantasia – pode ser contemplada nas contribuições de Glynos e Stavrakakis (2008). Nessa produção, que versa sobre a subjetividade política com base em Jacques Lacan, os autores exploram o potencial teórico, empírico e crítico da subjetividade como forma de organizar os estudos políticos.

Glynos e Stavrakakis (2008) evidenciam a conexão entre as preocupações teóricas e metodológicas e apontam a fantasia como um “suporte à realidade” (p. 262) no sentido de ajudar a compreender como as práticas sociais são “organizadas, sustentadas ou potencialmente transformadas” (p. 258).

Para essa compreensão, os autores organizam a abordagem – da lógica da fantasia e do prazer – articulada com três caminhos: 1) subjetividade política e ética; 2) fantasias e conceitos; 3) fantasia e prazer. A primeira abordagem articula o levantamento de questões sobre a distinção entre uma crítica normativa e ética; a segunda permite repensar a relação entre razão e afeto por meio da matriz significante/gozo; por fim, terceira e última abordagem explora o conceito de “o problema da autotransgressão”.

An account of the logic of fantasy and enjoyment allows us to draw out some very specific implications. We will organize our thoughts around three key themes linked directly to the concept of subjectivity. The first theme concerns how to think the relationship between political and ethical subjectivity, raising questions about whether we can draw a distinction between normative and ethical critique. The second theme revolves around how fantasy and associated concepts allow us to rethink the relationship between reasons and affect through the signifier/jouissance matrix. The final theme explores how a logic of fantasy and enjoyment allows us to explore what has been called “the problem of self-transgression”¹⁴ (GLYNOS; STAVRAKAKIS, 2008, p. 263-264).

No entanto, é importante ter clareza de que de que as análises construídas constituem um material flutuante, sem nenhuma possibilidade de fixação permanente. Um material aberto a interpretações e constituído por fantasias que, segundo Glynos (2008), desempenha papel de

¹⁴ Uma explicação da lógica da fantasia e do prazer nos permite extrair algumas implicações muito específicas. Organizaremos nossos pensamentos em torno de três temas ligados diretamente ao conceito de subjetividade. O primeiro tema diz respeito a como pensar a relação entre subjetividade política e ética, questões sobre se podemos fazer uma distinção entre normativa e crítica ética. O segundo tema gira em torno de como a fantasia e conceitos nos permitem repensar a relação entre razão e afeto por meio da matriz significante/gozo. O tema final explora como uma lógica de fantasia e o prazer nos permite explorar o que tem sido chamado de “o problema da autotransgressão”.

“sustentação das práticas sociais” (p. 279) e que protege o sujeito da “ansiedade ligada a uma contingência radical das relações” (p. 286). Essa lógica da fantasia possui três aspectos-chave, dispostos no recuo a seguir e traduzidos em nota de rodapé.

I can summarize the discussion so far by outlining three key aspects of the logic of fantasy. First, it has a narrative structure which features, among other things, an ideal and an obstacle to its realization, and which may take a beatific or horrific form; second, it has an inherently transgressive aspect vis-a-vis officially affirmed ideals; and third, it purports to offer a foundational guarantee of sorts, in the sense that it offers the subject a degree of protection from the anxiety associated with a direct confrontation with the radical contingency of social relations¹⁵ (GLYNOS, 2008, p. 287).

Essas fantasias são importantes, de acordo com Jason Glynos, para o entendimento sobre “como as normas de práticas organizacionais são realizadas” (GLYNOS; OLIVEIRA; BURITY, 2019, p. 155). Fantasias que não são trazidas apenas da própria vida pessoal, mas também que foram construídas na relação com o outro e que denotam um “caráter mais institucional” (GLYNOS; OLIVEIRA; BURITY, 2019, p. 155).

Cabe destacar que os diferentes sujeitos do processo respondem de maneiras diferenciadas mesmo que estejam inseridos em ambientes semelhantes, uma vez que, segundo Jason Glynos, essas respostas se relacionam com condições biográficas subjetivas, sustentadas por fantasias que podem variar de indivíduo para indivíduo, de coletivo para coletivo, de campo para campo, de cultura para cultura, de contexto para contexto – o que significa que essas performances devem sempre ser entendidas como plurais (GLYNOS; OLIVEIRA; BURITY, 2019, p. 161); no entanto, cabe ressaltar que não analisamos indivíduos, mas, sim, discursos.

Nesse contexto, como sinalizado na introdução desta tese, ao trazer essa discussão sobre os Estudos Críticos de Fantasia para as reflexões da temática central de minha pesquisa – as políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil –, argumento novamente que os discursos produzidos pelos indivíduos no jogo político e representados nos textos políticos articulam demandas diferenciadas desses sujeitos sob a redoma do nome Educação Integral e que se sustentam por fantasias. Fantasias essas que oferecem uma possibilidade de aderência ideológica aos discursos produzidos pela promessa de dar conta das necessidades dos sujeitos envolvidos nessas políticas, uma vez que, ao se identificarem com essas promessas, os sujeitos – imbuídos de investimento afetivo – aderem aos discursos produzidos e acreditam que elas

¹⁵ Posso resumir a discussão até agora delineando **três aspectos-chave da lógica da fantasia**. Em primeiro lugar, tem uma estrutura narrativa que apresenta, entre outras coisas, uma ideal e um obstáculo à sua realização, e que pode tomar um rumo beatífico ou horrorífico; segundo, tem um aspecto inerentemente transgressor em relação aos ideais oficialmente afirmados; e terceiro, pretende oferecer uma espécie de garantia fundamental, no sentido que oferece ao sujeito um grau de proteção contra a ansiedade associada a um confronto direto com a contingência radical das relações sociais.

terão condições de tamponar a falta que lhes são constitutivas e, assim, suprir o desejo pela completude humana.

Segundo Glynos e Stavrakakis (2008), o que sustenta o desejo e motiva os nossos atos de identificação em um nível afetivo, além da fantasia e da promessa de plenitude, são as experiências-limite ligadas ao gozo do corpo. Sem essas experiências, nossa crença nos projetos que nunca conseguem entregar a plenitude que prometem aos poucos iria desaparecendo.

Os autores afirmam que a fantasia pode ser compreendida como um esquema que liga o sujeito à “realidade sociopolítica” por meio de uma referência ao objeto-causa do desejo e do gozo. Esse objeto (*objeto pequeno A*) escapa a todas as tentativas de captura do gozo hipotético que representa, mantendo assim o desejo fantasioso do sujeito.

Em consonância com esses autores, concordo ainda com Borges e Lopes (2021, p. 130) quando afirmam que “a fantasia oferece essa aderência, ou seja, oferece o ‘objeto pequeno A’ como a promessa do encontro com o gozo. O investimento afetivo é o que alimenta os processos de identificação e o que possibilita a fixação discursiva”; acredito que a fantasia tem oportunizado, inclusive, fixar discursivamente o nome Educação Integral na constituição das políticas educacionais brasileiras.

Como as lógicas da fantasia atuam no jogo discursivo que constituem as políticas de ampliação da jornada escolar?

Consultando o dicionário *Trabalho, profissão e condição docente*, organizado por Dalila Andrade Oliveira, Adriana Cancelli Duarte e Livia Fraga Vieira em 2010, no bojo do grupo de estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG), com o apoio da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), pude encontrar para o verbete “*Educação Integral*” – produzido por Ana Maria Cavaliere, uma das maiores referências, em âmbito nacional, da discussão sobre Educação Integral e(m) Tempo Integral – uma significação relacionada à “ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos” (CAVALIERE, 2010, p. 1).

Ao longo do verbete, Cavaliere vai apresentando Educação Integral como um conceito que se relaciona com a educação não intencional, com a Paideia grega, com a pretensão de atuar nas diferentes dimensões formadoras que constituem os sujeitos, com a articulação entre educação escolar e a vida no sentido amplo e, ainda, com uma prática político-social – evidenciando o quanto o significante ‘Educação Integral’ encontra-se em disputa no processo de fixação de sentidos.

Nesse contexto, Ana Maria Cavaliere (2010) aponta para a necessidade de construir uma educação que articule os conhecimentos escolares com a vida, pois, segundo a autora, “os vínculos entre educação escolar e natureza, valores espirituais, valores morais, formação da cidadania e formação para o trabalho foram, em diferentes momentos, considerados **insatisfatórios**” (p. 1, grifo meu) – momento em que diferentes propostas, políticas e práticas de Educação Integral foram sendo construídas, a partir de diferentes, ou não, matrizes político-filosóficas.

Essa percepção ‘insatisfatória’ sobre a articulação entre a escola e a vida de Cavaliere (grifada por mim no parágrafo acima) pode ser associada à ‘falta constitutiva’ – conceito advindo da Psicanálise lacaniana que muito contribuiu para a construção das lógicas fantasmáticas.

Segundo Jason Glynos (2015), a falta – que é constitutiva e nunca será suprida –, ao se relacionar com outras categorias como afeto, paixão, desejo e fantasia, contribui na construção de processos inconscientes de operação hegemônica nos quais há aderência ideológica para determinados conceitos, orientações, escolhas políticas, dentre outras possibilidades, por causa do investimento afetivo que produzem.

Para tentar preencher essa falta constitutiva, discursos como a busca pelo ‘*pleno desenvolvimento*’, a construção do ‘*homem integral*’, o ‘desenvolvimento de *todas* as possibilidades da criança’ e, ainda, a oferta de ‘oportunidades *completas* de vida’ – significantes veiculados no verbete Educação Integral, de Ana Maria Cavaliere – vão sendo produzidos e significados como uma ‘Educação Integral’ a fim de estancar o processo de significação na medida em que ofertam uma ‘fantasmática’ ideia de plenitude, integralidade, totalidade e completude.

Trazendo essa discussão especificamente para as políticas nacionais de ampliação da jornada escolar do Brasil a fim de identificar traços dessa falta constitutiva e das lógicas fantasmáticas inseridas no discurso que as implementou, elaborei um quadro para sintetizar essas impressões e evidenciar o quanto essas construções ainda estão em articulação na contemporaneidade.

Quadro 6 - Políticas federais de Educação Integral e seus discursos sobre as faltas e as fantasias

Política federal	Material analisado	Discursos que revelam a perspectiva da falta	Discursos que se alinham com narrativas fantasmáticas
CAIC	Texto para discussão nº 363: CAIC: solução ou problema?	“Os problemas econômicos afetam as crianças de duas maneiras: primeiro, pelos <u>escassos investimentos na área social</u> ; e, segundo, pelo <u>desemprego ou subemprego</u> ,”	“Como parte de suas políticas sociais, o governo federal propôs-se a desenvolver, a partir de 1990, ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social para crianças e

		que, ao reduzir a renda, reduz a capacidade da família de garantir a sua sobrevivência e de prover os cuidados básicos dos filhos” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 5).	adolescentes, como forma de assegurar <u>melhores</u> condições de vida a esse segmento da população” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 5).
PME	Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007	“CONSIDERANDO a situação de <u>vulnerabilidade e risco</u> a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias, relacionadas à pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos” (BRASIL, 2007).	“II - Contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para <u>melhoria</u> de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar” (BRASIL, 2007, Art. 2, Inciso II).
PNME	Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016	“Que vinte e quatro por cento das escolas do ensino fundamental, anos iniciais, <u>não alcançaram</u> as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB em 2015; que quarenta e nove por cento das escolas do ensino fundamental, anos finais, <u>não alcançaram</u> as metas estabelecidas pelo IDEB em 2015” (BRASIL, 2016).	“Fica instituído o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de <u>melhorar</u> a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar” (BRASIL, 2016, Art. 1º).

Fonte: Elaboração do autor, 2020.

O Quadro 6 apresenta um exercício importante para o estudo desta tese no sentido de perceber como o discurso da ‘falta’ vai contribuindo na produção – fantasmática – de discursos outros que constroem o nome Educação Integral e que ajudam no seu processo de hegemonização, ainda que de forma provisória, contingente e precária, no solo brasileiro.

Iniciando pelo Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), a ausência pode ser identificada na menção aos “escassos investimentos na área social” bem como na sinalização do “desemprego ou subemprego” presentes na sociedade. Essas preocupações tendem a significar que existe um vazio no processo de constituição do social que precisa ser preenchido por meio do âmbito educacional, a fim de que os sujeitos se sintam ‘integrais’ (completos, por assim dizer) – o que, automaticamente, corresponde à fantasia de que a ‘Educação Integral’ irá contribuir numa mudança – radical – para a sociedade como um todo, como se pode encontrar

nessa política quando ela evidencia “assegurar melhores condições de vida a esse segmento da população” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 5).

Em relação ao Programa Mais Educação (PME), a escassez pode ser encontrada logo no “considerando” do ordenamento normativo que institui a política, ao trazer à baila a situação de “vulnerabilidade e risco” à qual estão submetidas as pessoas. Essa consideração direciona o olhar para a tendência existente na sociedade de colocar num patamar – de suposta igualdade – diferentes realidades e contextos sociais, construindo, assim, uma ‘justiça social’ e fechando, portanto, o processo de significação e de luta política. Como um ‘remédio’ para essa mazela, eis que – fantasiosamente – a política apresenta o compromisso com a “melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar” (BRASIL, 2007, Art. 2º, II), como se a Educação Integral proposta por ela tivesse condições de dar conta dessa mudança educacional nos múltiplos contextos que fazem parte da circunscrição brasileira.

Por sua vez, no que tange ao Programa Novo Mais Educação (PNME), atrelado a uma perspectiva mais instrucional de conhecimento, a política deixa em evidência a lacuna constitutiva quando apresenta dados referentes ao não alcance das metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais. Esse quadro, apresentado em porcentagens, coloca o país numa posição desfavorável e tende a ser significado como uma falta a ser trabalhada – momento em que a política é criada com o objetivo de “melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental” (BRASIL, 2016, Art. 1º), dando a entender que se ampliar a jornada escolar dos estudantes, com o fortalecimento de atividades focalizadas na leitura, na escrita e nos cálculos e nomeando esse movimento – político – de “Educação Integral”, irá automaticamente ‘melhorar’ os dados produzidos nas avaliações externas e estancar o processo de significação, inclusive, sobre o que vem sendo entendido por ‘aprendizagem’ – seja em tempo integral ou mesmo parcial.

Dando continuidade a esse movimento reflexivo com base nas contribuições de Jason Glynos e David Howarth (2007; 2018) acerca da abordagem das três lógicas (*sociais, políticas e fantasmáticas*), é possível pensar sobre como essas lógicas vêm operando na construção das políticas de Educação Integral no Brasil.

Partindo da compreensão de lógicas sociais como uma lógica que “caracteriza as práticas por meio do estabelecimento de regras, normas e autoentendimentos que informam a prática” (GYNOS, 2008, p. 278), os discursos sobre “problemas econômicos” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 5), “vulnerabilidade e risco” social (BRASIL, 2007) e “não alcance das metas estabelecidas” pelo IDEB (BRASIL, 2016) constituem, discursivamente, lógicas sociais

que caracterizam o cenário contextual no qual as políticas de educação integral – CAIC, PME e PNME – respectivamente foram criadas.

Entendendo as lógicas políticas como uma lógica que “dá conta da emergência histórica e da formação de uma prática enfocando os conflitos e contestações em torno de sua constituição” (GYNOS, 2008, p. 278), os discursos sobre “escassos investimentos na área social” e, ainda, o crescimento do “desemprego ou subemprego” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 5), diferentes “formas de violação de direitos” (BRASIL, 2007) e não alcance das “metas estabelecidas pelo IDEB” (BRASIL, 2014) evidenciam as lógicas políticas dessas propostas ao oportunizar reflexões sobre os conflitos e as contestações em torno de sua constituição. Percebe-se a criação das políticas de educação integral como demandas que exigem decisão política, tentativas de colocar num patamar – de equivalência – questões diferenciais, não ponderando sobre o antagonismo decorrente delas, ambicionando, em alguma medida, fechar o processo de significação e de luta política discursivamente, sem colocar em pauta os conflitos que circunscrevem a produção dessas políticas.

Por fim, tendo clareza de que as lógicas fantasmáticas operam como uma forma de “explicar o modo como os sujeitos são aprisionados por uma prática” (GYNOS, 2008, p. 278), os discursos sobre assegurar “melhores condições de vida” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 5), “melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar” (BRASIL, 2007, Art. 2º, Inciso II) e “melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental” (BRASIL, 2016, Art. 1º) denotam lógicas fantasmáticas pelo apelo que fazem à fantasia do melhorismo, como se essas políticas de educação integral tivessem condições plenas de garantir uma vida melhor à população, de dar conta de uma mudança educacional nos múltiplos contextos que fazem parte da circunscrição brasileira e, ainda, de ‘melhorar’ os dados produzidos nas avaliações externas.

A partir desse panorama, cabe destacar que, embora as três políticas apresentem demandas específicas, a lógica do ‘melhorismo’ está presente em todas. Uma construção discursiva aliada à ideia de que a Educação Integral dará conta de suprir essa falta constitutiva e que, sendo ‘integral’, irá ‘melhorar’ a vida das pessoas, a própria educação ou mesmo a aprendizagem – dentre infinitas outras possibilidades. O nome “Educação Integral” é um significante que opera com lógicas fantasmáticas ancoradas no desejo de plenitude, completude, totalidade e estancamento das diferenças, bem como do próprio processo de significação – ou seja, fechamento dessa falta constitutiva.

Uma fantasia? Certamente que sim.

2 UMA MORADIA (DES)INTEGRADA: QUANDO O BARRACO VEM ABAIXO?

A verdade é um contato interior inexplicável.
Clarice Lispector

No capítulo anterior, foi possível apresentar um panorama sobre o referencial teórico-analítico adotado nesta tese, a fim de explicar minha compreensão – provisória, contingente e precária – sobre a abordagem pós-estrutural, a perspectiva pós-fundacionalista e a Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, em articulação com uma reflexão sobre política, hegemonia e lógicas fantasmáticas.

Esse esforço teórico-metodológico se deu, inspirado em Veiga-Neto (2012), para questionar o processo de construção da ‘casa’ onde habita o nome “Educação Integral”. Uma casa que não possui um ‘porão’ – ou seja, um *locus* – no qual nossas certezas e convicções, advindas da modernidade e de suas metanarrativas, possam se ancorar e se ‘estruturar’ para ditar visões sociais de mundo, de homem e de educação.

Negar a ausência desse porão não significa dizer que os fundamentos que o caracterizam, metaforicamente, não existem ou que não possuem influência na própria significação dessa ‘casa’, mas, sim, compreender que esses fundamentos são fixações temporárias e fruto de articulações discursivas e processos de hegemonização que, no tempo sócio-histórico-político de construção dessa habitação, vieram a colocar uma visão particular como universal e atribuir-lhes um *status* de ‘verdade’.

Em minhas aulas nas turmas de graduação e de pós-graduação da Universidade Castelo Branco (UCB), normalmente costumava trazer, para ilustrar, um provérbio iraniano no qual a ‘verdade’ é como um espelho quebrado. “Cada um recolhe o pedaço e diz que toda a verdade está naquele caco” (FORNI, 2019, s/p). Atualmente, não utilizo mais esse provérbio, pois os estudos dentro do campo da Teoria do Discurso me fizeram perceber que a verdade é uma construção discursiva. A junção dos inúmeros ‘pedaços’ não constitui a ‘verdade’, como o provérbio sugere. Não há possibilidade de chegar a uma verdade, a uma essência, a uma narrativa que dê conta de explicar tudo que constitui o social e, ainda, estancar o processo de produção de significações e de disputa por novos sentidos.

Nessa impossibilidade, dialogando com a epígrafe de Clarice Lispector que introduz este capítulo, “a verdade é um contato interior inexplicável” (LISPECTOR, 1998, p. 80), pois

é discursiva e está relacionada aos processos subjetivos que cada um constrói na articulação de sentidos diferenciados e na tentativa de fixar um dado sentido ao social.

A partir das contribuições de Marilena Chauí (1994), em sua produção *Um convite à Filosofia*, é possível encontrar um panorama sobre a ideia de verdade, “construída ao longo dos séculos, a partir de três concepções diferentes, vindas da língua grega, da latina e da hebraica” (p. 123).

Numa perspectiva grega, há uma articulação com o nome *aletheia* que traz uma relação com “não oculto, não escondido, não dissimulado” (p. 123). Já com base no latim, se alinha com o significante *veritas*, que apresenta “precisão, ao rigor e à exatidão de um relato, no qual se diz com detalhes, pormenores e fidelidade o que aconteceu” (p. 123). Por sua vez, na língua hebraica, verdade se conecta com o vocábulo *emunah*, que tem conotação de revelação divina e “significa confiança” (p. 123) – um algo que, esperançosamente, irá aparecer.

Essas vertentes contribuíram para o entendimento de verdade como “evidência e correspondência” (p. 125), concepção do senso comum que se encontra na disputa por sentidos em nossa sociedade até os dias de hoje.

Aproximando-me de uma abordagem mais filosófica, numa perspectiva discursiva, argumento que a verdade atua como uma tentativa de trabalhar na lógica da essencialização, numa busca por chegar a um centro constituidor, a uma essência, a um fundamento último – no qual os processos discursivos de atribuições de sentidos possam ser impedidos com essa verdade.

No entanto, partindo do pressuposto de que não existe uma ‘verdade’, eis que são produzidos socialmente vários ‘regimes de verdade’ e que todos eles são possíveis, dependendo apenas da articulação discursiva que se constrói.

De acordo com Foucault (2010, p. 67), regimes de verdade implicam aquilo “que constrange os indivíduos a um certo número de atos de verdade”, estabelecendo para tais atos determinadas condições e efeitos específicos. Essa construção – em articulação com a construção poética – de Clarice Lispector talvez, ‘explique’ o porquê de, em muitas políticas de ampliação da jornada escolar, no Brasil e fora do país, os sujeitos do processo político construïrem ‘verdades’ sobre o nome Educação Integral e utilizá-las como ‘fundamentos’ para as práticas educativas diversas – nos espaços escolares e não escolares; fundamentos esses que estão carregados de fantasias, que operam de acordo com Glynos e Stavrakakis (2008) na organização, sustentação ou na transformação das práticas sociais. A fantasia funciona como suporte da realidade, exercendo a negação da falta constitutiva e colocando em pauta a

promessa do gozo pleno do sujeito. Daí a necessidade de ampliar as reflexões sobre a precariedade desses fundamentos e sobre as lógicas que os sustentam.

Nesse sentido, no capítulo anterior foi possível apresentar, na sua primeira seção, uma reflexão sobre a perspectiva pós-fundacionalista que, segundo Pereira (2019), se relaciona com a “crítica aos fundamentos *a priori* que sustentam as metanarrativas educacionais modernas que tentam normatizar formas de viver e conceber os sujeitos, a educação e o currículo” (p. 913).

Essas formas de normatização podem ser identificadas na educação regular e mesmo na Educação significada como ‘Integral’, uma vez que estão ancoradas nos mesmos fundamentos humanistas. Embora maior detalhamento sobre a doutrina humanista seja inserido na terceira seção deste segundo capítulo, faz-se necessário problematizar de antemão as bases fundamentais do humanismo, que, de acordo com Abbagnano (2007), são: 1) a totalidade do ser humano; 2) a historicidade; 3) o valor das letras clássicas; e 4) a naturalidade do ser humano.

Analisando os ordenamentos normativos que balizam a educação nacional, esses quatro pilares do humanismo podem ser observados na construção dos discursos que sustentam os textos políticos destes materiais, por exemplo:

- Quando, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu segundo artigo, evidencia a busca pelo “**pleno** desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996, Art. 2º, grifo meu), ao abordar a finalidade da educação, eis que se observa a ideia de **totalidade do ser humano** (primeiro pilar).
- Quando a Resolução nº 4/2010 (que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica) afirma, em seu Art. 11, que “a escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a **valorizar** as raízes próprias das **diferentes** regiões do País” (BRASIL, 2010c, Art. 11, grifos meus), pode-se identificar a lógica da **historicidade** (segundo pilar), um movimento pedagógico que se materializa ao olhar para o passado como forma de autoconhecimento e aprendizado.
- Quando, no Art. 7 da Resolução nº 7/2010 (que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos), expressam-se alguns objetivos previstos para a **aprendizagem** da leitura, da escrita e do cálculo, do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade, conhecimentos e habilidades, formação de atitudes e valores, fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2010b, Art. 7, grifo meu), pode-se perceber a perspectiva do **valor humano das letras clássicas** (terceiro pilar).

- Por fim, quando a versão atual da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pondera sobre o ensino fundamental no contexto da educação básica com a perspectiva de ampliar nos alunos “sua compreensão de si mesmos, **do mundo natural e social**, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza” (BRASIL, 2018, p. 54, grifo meu), eis que se visualiza a **naturalidade do ser humano** (quarto pilar), uma vez que se demonstra o que a naturalidade do ser humano significa ao se afirmar que somos seres naturais e, portanto, nos é imprescindível o conhecimento da natureza.

Os grifos sinalizados em cada um dos pilares apresentados nos parágrafos anteriores – *pleno, valorizar-diferentes, aprendizagem e mundo natural e social* – ajudam-nos a perceber como o material empírico analisado nesta tese desliza – nos textos políticos – sentidos humanistas que normatizam formas de vida e concepções. Cabe pontuar que esses deslizamentos de sentidos não constam apenas nesses documentos. Os recortes trazidos acima foram apenas para ilustrar como essas bases fundamentais do humanismo vão sendo incorporadas – direta e/ou indiretamente – nos textos políticos que subsidiam a ampliação da jornada escolar.

Desse modo, na contramão desse determinismo essencialista (que dita regimes de verdades e que contribui na performatização dos processos educativos) e ainda na busca por (des)integrar essa moradia (onde a Educação Integral vem se alojando e reproduzindo – em suas políticas – sentidos humanistas de *totalidade, historicidade, valor clássico e naturalidade*) que desliza nos ordenamentos normativos em nível nacional e opera com a fantasia de atribuir fundamentos à educação –, tenho a pretensão de abalar as estruturas desse ‘barraco’, trazendo, na primeira seção deste capítulo, uma discussão sobre esses fundamentos.

2.1 Fundamentos que ancoram o nome “Educação Integral” no Brasil

A construção da primeira seção se inspirou, novamente, na obra de Coelho (2009). Em seu artigo *Histórias da Educação Integral*, a autora traz uma problematização sobre a Educação Integral a partir de “diferentes correntes de pensamento político-filosófico” (p. 83), evidenciando que “visões sociais de mundo diferentes – como conservadora, liberal e socialista – engendram também concepções e práticas diferentes de educação integral” (p. 84).

Nesse sentido, partindo do pressuposto de que o fundamento não é interno à inscrição, mas algo que a comanda desde fora, ele mesmo institui toda estrutura, toda tentativa de significação, eis que esta seção não busca – necessariamente – identificar os fundamentos nem

encontrar algo em comum nessas visões sociais de mundo, mas, sim, problematizar como esses fundamentos operam – nas diferentes correntes – sustentando as metanarrativas e normatizando formas de viver e concepções que – ontologicamente – estão em disputa.

Tendo esse esclarecimento necessário, rumo para essa problematização argumentando que o nome Educação Integral vem sendo hegemonizado – no Brasil – com as contribuições de três visões sociais de mundo diferenciadas: conservadora, a liberal e a socialista, apresentadas a seguir para dar densidade teórica ao debate.

A partir de Johnson (1997), é possível sintetizar que o *conservadorismo* se baseia na necessidade de se “impor rígidos códigos morais de fortes tradições, instituições sociais e uma sociedade hierárquica governada por elites” (p. 95). Sobre o *liberalismo*, o *Dicionário de Sociologia* apresenta a vinculação dessa corrente a “um compromisso com a liberdade do indivíduo”, por meio da lógica de não intervenção do Estado na economia (p. 95). Por sua vez, com relação ao *socialismo*, há a busca por “destruir o sistema de classe e, destarte, pôr um ponto final na exploração, opressão e alienação dos trabalhadores, substituindo a cobiça e a motivação ao lucro pela preocupação com o bem-estar coletivo” (p. 367).

Na limitação de qualquer texto, com suas sucessivas traduções, essas ‘definições’ apresentam signos importantes para o início de uma potente tentativa de *desconstrução*, no sentido derridiano, que não significa destruição, não é uma metodologia, não é um conceito, não se mostra como uma contraposição à metafísica nem deve ser compreendida como um modelo a ser seguido (DERRIDA, 1998). Operar numa perspectiva desconstrucionista se alinha com uma estratégia.

Pinto e Lopes (2021) afirmam que a “desconstrução é positiva, paradoxalmente construtiva, na medida em que aponta para um processo constante e inescapável de questionamentos plurais – desconstruções – de verdades estabelecidas e consideradas imutáveis” (p. 184).

Nesse movimento de questionamentos plurais, primeiramente percebe-se que esse apego às ‘fortes tradições’, característico da visão conservadora, também se apresenta na perspectiva liberal, pois quais ‘tradições’ elas ‘conservam’ para acreditar que a liberdade do indivíduo é uma ‘solução’ para os males da sociedade? E, de igual forma, como não dizer que a visão socialista não está carregada de sentidos de uma suposta tradição, inclusive na busca por um ‘bem-estar coletivo’?

Dando continuidade à estratégia da desconstrução: a lógica de não intervenção do Estado na economia, própria da visão liberal, não existia na perspectiva conservadora quando a religião imperava com seus dogmas e intervinha na sociedade? E o mesmo se pode

problematizar sobre essa ‘presença’ na perspectiva socialista quando, ao defender a ‘estatização dos meios de produção’, será que a lógica de não intervenção não será operada caso alguma proposta vinda desse ente federado se materialize contrária aos ideais defendidos por esse movimento?

São circulações de sentidos que ainda podem ser observados na disputa por um “bem-estar coletivo” – traços da perspectiva socialista, uma vez que, na vertente conservadora, a manutenção das ‘tradições’ construídas não estaria produzindo esse ‘bem-estar’? E, de igual forma, na vertente liberal, a busca pela ‘liberdade do indivíduo’ não se estaria contribuindo para a construção desse ‘bem-estar’?

Faz-se necessário evidenciar que ‘fortes tradições’, ‘liberdade do indivíduo’ e ‘bem-estar coletivo’ são significantes que estão em disputa. Eles podem, em alguma medida, ser utilizados como uma tentativa de sedimentar sentidos para essas três visões sociais de mundo; no entanto, jamais irão conseguir conter o fluxo de significações, visto o hibridismo que constitui essas correntes político-filosóficas.

O hibridismo apresentado nessas diferentes visões sociais de mundo se alinha com a tentativa de operar com a lógica desconstrucionista, apresentando “questionamentos plurais – desconstruções – de verdades estabelecidas e consideradas imutáveis” (PINTO; LOPES, 2021, p. 184), uma vez que as especificidades de cada uma dessas três correntes criam regimes de verdade que acabam por sedimentar sentidos sobre elas mesmas, fazendo com que as impressões sobre *conservadorismo*, *liberalismo* e *socialismo* sejam consideradas ‘imutáveis’.

Ao trazer esses ‘questionamentos plurais’, invertendo a lógica de compreensão para além dos pares binários – e ao identificar traços de uma dada corrente político-filosófica nas demais –, esse movimento de (des)sedimentação se dá, revelando a impossibilidade de fixações permanentes.

Cabe ressaltar que essas questões me ajudam a argumentar quanto à necessidade de desconstruir “tradições instrumentais” – que se evidenciam no campo educacional e, consecutivamente, na Educação Integral – a partir dessas diferentes visões sociais de mundo, “ao mesmo tempo que tenta compreender como essas mesmas tradições – sempre híbridas, sempre identitariamente precárias – constituem determinados processos de identificação” (LOPES; BORGES, 2015, p. 489).

Nesse sentido, é possível inferir que essas três visões sociais de mundo – *conservadora*, *liberal* e *socialista* –, mesmo inscritas numa lógica diferencial, em alguma medida se encontram hibridizadas, uma vez que, ao serem problematizadas, numa perspectiva derridiana, ocorre um

movimento de ‘inversão de hierarquias’ e ‘descentramento de ideias’, que, segundo Lopes e Borges (2015), “constitui o processo de desconstrução dos binarismos” (p. 489).

Nessa perspectiva hibridizada, argumento, operando numa abordagem desconstrucionista, que, dependendo da articulação discursiva, poderão ser identificados sentidos mais conservadores nas práticas liberais e socialistas; sentidos mais liberais nas construções conservadoras e socialistas; e, ainda, sentidos mais socialistas nas ações ditas conservadoras e liberais.

Essa argumentação encontra respaldo na aproximação de Laclau e Mouffe (2015a) com o pensamento de Jacques Derrida por meio da noção de *indecidibilidade*. Os autores pontuam que essa noção foi muito importante para problematizar a determinação estrutural e pensar inclusive na hegemonia como “uma teoria da decisão pensada num terreno indecível” (p. 38).

Se a objetividade do social, através de suas leis internas, determinasse quaisquer que fossem os arranjos estruturais (como numa concepção sociologizante da sociedade), não haveria espaço para rearticulações hegemônicas – nem, na verdade, para a política como atividade autônoma. Para que haja hegemonia, o requisito é que os elementos cuja própria natureza não os predetermina a fazerem parte de um arranjo ou de outro, não obstante converjam em decorrência de uma prática externa ou articulatória (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p. 39).

Partindo do pressuposto de que não há uma predeterminação, outras articulações – como essa do hibridismo entre as diferentes visões sociais de mundo – são possíveis, abrindo, politicamente, a possibilidade de inclusive tomar novas decisões, fazer novos arranjos e disputar novos sentidos.

Nessa disputa – de sentidos, entendendo que conservador, liberal e socialista não existem sozinhos, mas na articulação discursiva que essas visões de mundo constroem, desconstroem e reconstroem no cenário político e no imaginário social, acredito que se torna imperiosa a ação de pluralizar essas três visões sociais de mundo – *conservadorismo(s)*, *liberalismo(s)* e *socialismo(s)* – ao invés de nomeá-las no singular.

Defesa apresentada, eis que se evidencia a necessidade de melhor esquadriñar esses diferentes projetos societários e continuar no processo desconstrucionista. Para essa finalidade, apresento a seguir algumas sinalizações deixadas por Norberto Bobbio (1998).

Conservadorismo: o termo conservadorismo designa ideias e atitudes que visam à **manutenção do sistema político existente** e dos seus modos de funcionamento, apresentando-se como contraparte das forças inovadoras (p. 242, grifos meus).

Liberalismo: De acordo com a acepção do iluminismo francês (assumida integralmente pelo pensamento reacionário ou católico do início do século XIX) e do militarismo inglês, **liberalismo significa individualismo**; por individualismo entende-se não apenas a defesa radical do indivíduo, único real protagonista da vida ética e econômica contra o Estado e a sociedade, mas também a aversão à existência de toda e qualquer sociedade intermediária entre o indivíduo e o Estado; em consequência, no mercado político, bem como no mercado econômico, o homem deve agir sozinho. Porém, em contextos socioinstitucionais diferentes, o liberalismo

ênfatiou o **caráter orgânico do Estado**, último elemento sintético de uma série de associações particulares e naturais, fundamentadas no *status*; ou, em outras ocasiões, reivindicou a **necessidade de associações livres** (partidos, sindicatos etc.), quer para estimular a participação política do cidadão, quer o individualismo (dos proprietários) pretendia reduzir à esfera da vida particular, quer como proteção do indivíduo contra o Estado burocrático (p. 689, grifos meus).

Socialismo: a) o **direito de propriedade** seja fortemente limitado; b) os principais recursos econômicos estejam sob o controle das **classes trabalhadoras**; c) a sua gestão tenha por objetivo **promover a igualdade social** (e não somente jurídica ou política), através da intervenção dos poderes públicos (p. 1.197, grifos meus).

As três visões sociais de mundo, na verdade, se multiplicam, uma vez que não há em nenhuma delas – nem teria condições de haver, com base no referencial teórico-analítico adotado nesta tese – uma única possibilidade de significação.

Operando com a lógica da diferença e da equivalência de Laclau e Mouffe (2015), percebo que há traços singulares que evidenciam o antagonismo entre essas perspectivas – potencializando a disputa por sentidos sobre cada uma dessas três visões e os conflitos que dela emergem, assim como identifico uma cadeia de equivalência que vai sendo articulada discursivamente na tentativa de construir uma visão singular de ser humano.

Analisando, numa cadeia de diferença, essas três inscrições, é possível observar os grifos na citação de Bobbio (1998) que se alinham com a manutenção do sistema político existente (vertente conservadora), os processos de individualismo – com a ênfase no caráter orgânico do Estado – com a necessidade de associações livres (vertente liberal) e, ainda, com a limitação do direito de propriedade, cujo controle estaria na classe trabalhadora, a fim de alcançar a tão sonhada igualdade social (vertente socialista). Esses grifos evidenciam o antagonismo que circunscreve as visões sociais de mundo, destacando a constituição do social como sendo repleta de negatividade.

O social penetrado pela negatividade se alinha com o entendimento de que a objetividade diferencial jamais será plenamente alcançada – impossibilitando a condição de transparência, de presença plena e, ainda, subvertendo, sem cessar, a objetividade de suas identidades (LACLAU; MOUFFE, 2015a).

A lógica da diferença nunca logra constituir um espaço plenamente saturado, também a lógica da equivalência tampouco o faz. A dissolução do caráter diferencial das posições dos agentes sociais por meio da condensação equivalencial nunca é completa. Se a sociedade não é totalmente possível, tampouco é totalmente impossível. Isto nos permite formular a seguinte conclusão: se a sociedade nunca é transparente a si, por ser incapaz de constituir-se num campo objetivo, tampouco o antagonismo é inteiramente transparente, já que ele não logra dissolver totalmente a objetividade do social (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p. 207).

Dando continuidade a esse movimento desconstrucionista, ao analisar novamente, a partir das contribuições de Bobbio (1998), essas três inscrições – conservadora, liberal e

socialista, agora articuladas numa cadeia de equivalência, é possível identificar a busca pela manutenção dos modos de funcionamento do social, por meio da ação humana (perspectiva conservadora), a orientação para a agência solitária do homem em sociedade (abordagem liberal) e o direcionamento para que os sujeitos das classes trabalhadoras controlassem os recursos econômicos e gerenciassem todo o processo.

Esses recortes configuram, a meu ver, discursos que se equivalem na tentativa de formatar uma dada visão de ser humano. Não uma visão única para as três inscrições, mas, sim, uma visão que é disputada a partir de sentidos diferenciais sobre a concepção de ser humano em sociedade.

Num espaço repleto de antagonismo, com ausência de transparência no terreno social, essas três vertentes se articulam – numa cadeia de equivalência – com a construção de discursos que podem ser interpretados como de ‘melhorismo’ para a sociedade, uma vez que, independente da matriz político-filosófica adotada, se deseja que o ser humano, em suas ideias e atitudes – tanto individuais quanto coletivas –, venha a se desenvolver enquanto indivíduo e cidadão (Cf. RUSSEL, 2018).

Essa fantasia se relaciona ao entendimento de que o indivíduo se articula com o estar no mundo, como sendo autossuficiente. Por outro lado, a ideia de cidadania se associa ao estar no sistema, o produzir – inserido numa comunidade e numa dada coletividade. Porém, esse discurso não se contrasta, uma vez que ocorre uma relação de dependência entre o ser indivíduo e o ser cidadão – que está alinhada a uma concepção de ser humano, que as diferentes visões sociais de mundo disputam e, numa cadeia de equivalência, tentam construir.

2.2 Um ser humano integral?

A indagação que intitula esta segunda seção do capítulo se ancora na importância de ampliarmos as reflexões acerca dos fundamentos que sustentam o nome “Educação Integral”.

Iniciamos o capítulo trazendo discussões referentes à construção de regimes de verdade, que são produzidos com base em alicerces humanistas, independente da visão social de mundo adotada. Um movimento desconstrucionista oportunizou percebermos – de forma hibridizada –, em cadeia de equivalência, abordagens que são constituídas por lógicas diferenciais e que se articulam em prol de uma visão de indivíduo e/ou cidadão que ambicionam construir.

Agora, pois, se faz importante dar continuidade à discussão, ponderando sobre as bases nas quais essa visão se sustenta – trazendo, em diferentes recortes, uma discussão sobre a

Educação Integral que, em alguma medida, promete construir esse indivíduo/cidadão. Um cidadão integral.

Para esse movimento reflexivo, trazemos à conversa novamente as contribuições de Coelho (2009, p. 90), por evidenciar que educação integral se relaciona à busca pela “formação humana mais completa” e que não há ‘hegemonia’ no que se convencionou chamar de formação humana mais completa. Em outro momento (capítulo 1, seção 4), já foi possível problematizar essa ideia de hegemonia trazida pela autora para significar ausência de ‘unanimidade’ no bojo da educação integral.

Neste momento, faz-se importante perceber como esse nome possibilita a compreensão – em meio a diferentes matrizes ideológicas – de “diferentes modos de conceber o homem em sua relação com os outros e com a sociedade” (COELHO, 2009, p. 90). Sobre essas diferentes matrizes (Paideia grega, Revolução Francesa, Movimento Anarquista, católicos, integralistas e de Anísio Teixeira), apresento nos próximos parágrafos alguns importantes recortes que caracterizam a educação integral nessas vertentes.

- Jaeger (2001) oportuniza perceber que a educação integral na *Paideia grega* era percebida como uma combinatória de “todas as exigências ideais, físicas e espirituais” (p. 335).
- Boto (1996) possibilita identificar que a educação integral na *Revolução Francesa* se relacionava com a perspectiva jacobina de formação que abarcava “o ser físico, o ser moral e o ser intelectual” (p. 159).
- Bakunin (1979) apresenta a compreensão de que a educação integral no *Movimento Anarquista* foi formada pelos ideais libertários (igualdade, liberdade e autonomia) que evidenciava a necessidade de “instrucción integral, toda la instrucción tan completa como lo requiere la fuerza intelectual del siglo” (p. 29-30), que envolvia, concomitantemente, a dimensão “sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política” (COELHO, 2009, p. 88).

Trazendo essas tentativas de compreensão do nome educação integral – no Brasil – três movimentos, segundo Coelho (2009), se apresentam como importantes: católicos, integralistas e de Anísio Teixeira.

- Para os *Católicos*, a educação integral se organizava por meio da articulação entre as atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas.

- Para os *Integralistas*, por sua vez, se vinculava ao nacionalismo cívico e à disciplina.
- Para a experiência de *Anísio Teixeira*, a educação integral se apresentava pela construção de um sistema público de ensino para o país, calcado “em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde” – visando o progresso e o desenvolvimento científico e tecnológico do país (COELHO, 2009, p. 89).

Nessa síntese, convém perceber que Coelho (2009) apresenta diferentes momentos sócio-históricos que, segundo sua defesa, diferem em concepções e práticas.

Ao realizar um movimento de reagrupamento das especificidades que caracterizam a educação integral nesses seis movimentos (Paideia grega, Revolução Francesa, Movimento Anarquista, católicos, integralistas e de Anísio Teixeira), pude perceber que a educação integral se relaciona às seguintes dimensões: corporeidade; cognição; lazer; trabalho e transcendentalidade – cujas articulações apresento a seguir.

A dimensão da *corporeidade* pode ser percebida nos significantes “exigências físicas” (Paideia grega), “ser físico” (Revolução Francesa), “dimensão esportiva” (Movimento Anarquista), “atividades físicas” (católicos), “disciplina” (integralistas), “físicas e de saúde” (Anísio Teixeira).

A dimensão da *cognição* pode ser identificada nos significantes “ser intelectual” (Revolução Francesa), “dimensão intelectual” (Movimento Anarquista), “atividades intelectuais” (católicos) e “atividades intelectuais” (Anísio Teixeira).

A dimensão do *lazer* pode ser encontrada nos significantes “dimensão artística” (Movimento Anarquista), “atividades artísticas” (católicos) e “atividades artísticas” (Anísio Teixeira).

A dimensão do *trabalho* pode ser inferida nos significantes “dimensão profissional” (Movimento Anarquista) e “atividades profissionais” (Anísio Teixeira).

Por fim, a dimensão da *transcendentalidade* pode ser constatada por meio dos significantes “exigências espirituais” (Paideia grega), “o ser moral” (Revolução Francesa), “dimensão sensitiva, filosófica e política” (Movimento Anarquista), “atividades ético-religiosas” (católicos), “vinculação ao nacionalismo cívico” (integralistas) e “visando o progresso e o desenvolvimento” (Anísio Teixeira).

Cabe sinalizar que outras articulações discursivas poderiam ter sido produzidas na elaboração desses agrupamentos e que eles não são necessariamente estanques entre si. As

dimensões reagrupadas ora se aproximam, ora se resvalam; ora se hibridizam e ora se segregam, assim como ocorre com as placas tectônicas que cobrem a superfície do nosso planeta Terra.

Nesse contexto, este estudo acerca das diferentes dimensões que organizam o nome Educação Integral nas seis matrizes ideológicas trazidas nesta seção se configura como uma forma outra de pensar a integralidade do ser humano e, ainda, de perceber como matrizes ideológicas tão diferentes – enquanto concepções e práticas pedagógicas – se articulam com significantes equivalentes, possibilitando novas leituras e, ainda, uma tentativa de preencher de significados a busca pela “formação humana mais completa” para significar o nome Educação Integral.

Estas dimensões – corporeidade; cognição; lazer; trabalho e transcendentalidade –, percebidas, num primeiro momento, como diferenciadas se articulam em cadeias discursivas a fim de construir sentidos para este nome ‘Educação Integral’, que, de certa forma, se fundamenta numa ideia de que existe um “sujeito barrado, sujeito da falta, um sujeito cindido desde sempre” (BORGES; LOPES, 2021, p. 127), que precisa ser preenchido por meio de diferentes dimensões formadoras, que, sendo percebidas e trabalhadas – em espaços escolares e/ou não escolares – conseguirá alcançar a tão sonhada ‘totalidade’ na formação humana – Educação Integral.

Um desejo de *plenitude-por-vir* que faz com que diferentes matrizes ideológicas apaguem provisoriamente suas diferenças e se articulem em prol de construir um ideal de ser humano que carece de uma “Educação Integral” – (im)possível¹⁶, diga-se de passagem – para preservar todas as especificidades que caracterizam os conservadorismos, os liberalismos e os socialismos.

Ponto nevrálgico esse que nos estimula a investigar a visão de ser humano que a Educação Integral – fantasiosamente – tenta construir. Sobre essa visão, a próxima seção trará elementos importantes para avançarmos nas reflexões.

¹⁶ No artigo *A (im)possibilidade da Educação Integral*, Talita Vidal Pereira e Marcio Bernardino Sirino afirmam que “a Educação Integral é da ordem do ‘possível’ e Educação Integral é da ordem do ‘impossível’”. É da ordem do possível na medida em que abre lugar para pensar o desenvolvimento de ações socioeducativas que possam ampliar *espaçotempos* de ressignificação dos processos curriculares na perspectiva do empoderamento dos diferentes sujeitos. E é da ordem do impossível quando continuamos a pensar o ‘Integral’ com base em modelos padronizados de formação humana, assumindo os riscos que esses projetos oferecem à emergência das diferenças em nome de narrativas fantasmáticas que prometem a ‘salvação’ humana, que prometem uma plenitude-por-vir” (p. 611).

2.3 Educação Integral e humanismo: o que significa ser humano?

Como vimos ao longo da seção anterior, a partir de diferentes visões sociais de mundo, o nome Educação Integral vai sendo construído em articulação com as especificidades de cada matriz ideológica. São visões e matrizes constituídas na lógica da diferença, mas que disputam sentidos para preencher esse nome, tentando – em alguma medida – deter o fluxo de significação com fechamentos provisórios.

Pode-se observar – nessas visões/matrizes – a lógica da equivalência enredada nesse movimento de atribuir uma dada visão de ser humano que a Educação Integral busca formar: um indivíduo uno, centrado, racional. Para questionar essa visão, convoco uma reflexão, nesta seção, sobre a ideia de humanismo que evoca questões universais caras ao pensamento metafísico e fortalecem essa ideia de ser humano e, ainda, se ancora – enquanto fundamento – nas diferentes formas de conceber a Educação Integral.

Para essa finalidade, dou início à discussão com a significação expressa pelo *Dicionário de Conceitos Históricos*; em seguida, com as contribuições do *Dicionário de Políticas Públicas* e, por fim, com os aportes teóricos de Gert Biesta.

Nesse sentido, consultando o *Dicionário de Conceitos Históricos* (SILVA; SILVA, 2009) foi possível encontrar para o vocábulo “Humanismo” a seguinte compreensão: “O humanismo é comumente definido como um *empreendimento* moral e intelectual que colocava o *homem* no centro dos estudos e das preocupações espirituais, buscando *construir* o mais alto tipo de humanidade possível” (p. 193).

Logo de início, convém problematizar a ideia de ‘empreendimento’ – uma tentativa de anular os processos de subjetivação que nos constituem (COSTA; LOPES, 2013), pressupondo uma relação direta entre o ‘ser homem’ e o que se espera desse ser homem na sociedade – quase como se o ‘ser homem’ fosse uma ‘coisa’ a ser dada (PEREIRA, 2017).

Dando continuidade, outro dado importante que se evidencia, e que convém questionar, se relaciona com a visão singular de ‘homem’ significada nessa construção – o que não possibilita margem de outras formas de expressão desse ser e evidencia uma tentativa de universalização do conceito de homem (LOSURDO, 2005).

Cabe destacar e, neste contexto, revolver ainda a perspectiva do ‘construir o mais alto tipo de humanidade possível’, que denota uma ideia de que o homem sozinho, a partir do seu esforço intelectual (BERGSON, 2006), assumindo a forma singular de ‘ser homem’ imposta discursivamente nesta sociedade e investindo sozinho numa dimensão formadora específica – cognitiva (YOUNG, 2014) – se perceberá ‘humano’ e terá garantida a sua inscrição social.

Para enriquecer este debate, convém trazer as contribuições do *Dicionário de Políticas Públicas*, organizado por Castro, Gontijo e Amabile (2012), que, no verbete “Humanismo”, produzido por Mônica Eulália da Silva, resgata sentidos apresentados anteriormente no que tange à dimensão individualista desse ‘homem’.

Humanismo: [...] tanto a civilização grega quanto as sociedades medievais organizavam-se a partir de estruturas hierárquicas e holistas, o que impedia, assim, a presença de uma **perspectiva individualista**, voltada para o próprio homem. A valorização do todo coletivo sustentado pelo discurso teocêntrico, que fundamentou a sociedade ocidental até a Idade Média, relegava o **desejo individual**, bem como o homem, a um lugar secundário (SILVA, 2012, p. 255).

O discurso religioso da coletividade vinha sendo costurado nas civilizações antigas, construindo, assim, um ideal de ser humano – holístico ou, por que não dizer, ‘integral’. No entanto, a perspectiva ‘humanista’, por sua vez, vem romper com essa visão, percebida como religiosa, e angariar produções discursivas outras para fazer hegemonizar uma ideia de que há valor nos processos individuais e que, por meio da razão, promove-se uma ‘valorização’ do homem em sua dimensão ‘humana’, significando, assim, uma forma diferenciada de compreender a ‘integralidade’ que no homem habita – bases relacionadas com o ‘cogito’ (penso, logo existo) – que veio fundamentando a visão humanista e potencializando formas singulares e individuais de ser ‘homem’ socialmente.

Nesse sentido, Biesta (2017) vem tensionando o que significa ser humano, a definição de humanidade e o que se faz necessário para levar uma “vida humana”. Em sua obra *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*, o autor apresenta essas problematizações e a compreensão de que “certa definição do que significa ser humano é usada para excluir alguns seres do âmbito da interação humana” (p. 15).

Qualquer ser humano que não se ‘encaixe’ nessa perspectiva ‘humana’ de humanismo fica excluído, como bem sinalizou Biesta (2017) – ou seja, há uma forma de ser humano, discursivamente construída e ancorada em fundamentos humanistas, que faz com que aqueles que não se encaixem nessa ‘forma’ percam a própria significação de humano.

Essa perspectiva ‘humanista’ coloca em evidência uma suposta ‘essência’ humana, fruto da própria ‘natureza’ do ser humano e distanciando da compreensão de diferentes modos de ser humano ao ‘coisificar’ a humanidade que, no ‘humano’, jaz.

Nesse sentido, em convite à superação do humanismo, Gert Biesta apresenta-nos uma reflexão sobre a diferença entre educação e socialização – evidenciando que educação possui significação mais ampliada e que precisa ser pensada para além da “inserção do indivíduo numa ordem preexistente” (p. 25).

Trazendo olhares ampliados acerca do fenômeno educacional – em questionamento à lógica humanista de inserção à ordem imposta –, Biesta nos estimula a avançar na dimensão da subjetividade humana e construir uma forma alternativa de educação que seja dinamizada para além da ‘racionalidade’, uma vez que, segundo o autor, “não acho que a racionalidade pode ou deve ser a medida da humanidade, nem que a racionalidade pode ser compreendida fora dos limites da história humana” (p. 25).

A partir dessa compreensão de racionalidade que é produzida discursivamente, Gert Biesta investe, ainda, na defesa da pluralidade humana e nas diferentes formas de ser socialmente, contribuindo para que cada um se torne ‘presença’ num mundo “povoado por outros que não são como nós” (p. 26).

Nesse contexto, em defesa dos diferentes modos de ser humano, Biesta (2017), com base em Levinas (1981), traz a ideia de que “o humanismo tem de ser denunciado... porque não é suficientemente humano” (p. 24), o que nos possibilita indagar: se as diferentes matrizes político-filosóficas que sustentam o nome “Educação Integral” têm como fundamento o humanismo – e uma visão única de homem ideal e portador de uma ‘essência’ humana, que deve ser trabalhada para dar conta da sua racional integralidade –, seria possível chegar à significação de que a Educação Integral não é humana?

É uma questão potente a que não tenho por objetivo atribuir resposta neste momento, mas, sim, contribuir para a problematização desses fundamentos que vêm operando no nome “Educação Integral” e, nesse contexto, produzindo cadeias de equivalência entre diferentes perspectivas político-filosóficas (conservadoras, liberais e socialistas) para hegemonizar determinada visão de ser humano – *humanista* – que deverá ser público-alvo da Educação Integral e(m) Tempo Integral ou mesmo parcial.

São reflexões necessárias, nesta contemporaneidade, em que, por meio de uma visão singular de ser humano, políticas e práticas ‘humanistas’ vêm sendo produzidas discursivamente e significado diferentes nomes em disputa, como, por exemplo, o nome “Educação Integral”.

Cabe pontuar que não é incomum encontrarmos em diferentes políticas públicas educacionais de educação em tempo integral e/ou parcial a apresentação de determinados ‘perfil’ de estudantes, ‘perfil’ de profissional, ‘perfil’ de trabalho pedagógico e ‘perfil’ de concepção de educação.

Esses diferentes ‘perfis’ vêm construindo, ao longo dos tempos, um padrão de ser humano que – em espaços escolares e/ou não escolares – se quer formatar, tentando anular a diferença que constitui a sociedade e impondo, ainda, uma dada forma de ser socialmente –

vestígios de uma visão nada humana do ‘*humanismo*’ que fundamenta diferentes matrizes filosóficas e articula diferentes visões sociais de mundo em função da construção desse ‘perfil’ humano que, em diferentes espaços, pode ser, inclusive, significado como ‘integral’.

O exercício realizado nesta seção de problematizar os fundamentos que ancoram o nome “Educação Integral” (tão em voga na contemporaneidade) apresenta indicações de uma luta política (des)humana que vem sendo forjada em busca da manutenção de um ‘perfil’ de ser ‘homem’ socialmente, luta essa que possibilita, por exemplo, que as perspectivas *conservadoras, liberais e socialistas* – com suas múltiplas variações – se articulem em cadeias de equivalência e apaguem – provisoriamente – suas diferenças em busca desse resgate à ‘essência humana’, disputando identidades dos sujeitos que fazem parte da Educação Integral.

2.4 As identidades dos sujeitos disputadas nas políticas federais de ampliação da jornada escolar

Ao longo de todo este segundo capítulo, foi possível, numa perspectiva pós-fundacionalista, trazer reflexões desconstrucionistas sobre os fundamentos que ancoram o nome Educação Integral em solo brasileiro.

A partir de uma problematização sobre as três visões sociais de mundo – *conservadorismo(s), liberalismo(s) e socialismo(s)* e as diferentes matrizes ideológicas – *Paideia grega, Revolução Francesa, Movimento Anarquista, católicos, integralistas e de Anísio Teixeira*; e, ainda, do humanismo evocado por essas correntes político-filosóficas diferenciadas – evidencia-se a tentativa de se disputar/fixar identidades para os sujeitos nas políticas de ampliação da jornada escolar, entendidas aqui como políticas de Educação Integral.

Para essa finalidade, trazemos nesta quarta e última seção deste capítulo uma reflexão teórica acerca do conceito de *identidade* e de *sujeito* em articulação com uma análise dos documentos políticos que instituem as políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil.

Dentro dessa organização, a fim de iniciar a discussão sobre o conceito de identidade, aproximei-me das contribuições de Stuart Hall em sua obra *A identidade cultural na pós-modernidade*, na qual o autor apresenta três concepções de identidade: a) sujeito do iluminismo; b) sujeito sociológico; e c) sujeito pós-moderno (HALL, 2006, p. 10).

A concepção de identidade na perspectiva do *sujeito do iluminismo* refere-se a uma compreensão de ser humano “totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação” (HALL, 2006, p. 10). Esse indivíduo centrado emergia desde o seu

nascimento até o decorrer de sua existência e essa função de centro se alinhava com a ideia de existência de um núcleo interior que representava a identidade fixa de uma pessoa.

Dando continuidade, a concepção de identidade na vertente do *sujeito sociológico* se articula com a percepção de que esse ‘núcleo interior’ era formado na relação com o Outro, com pessoas que agregavam algum tipo de valor. Com problematizações referentes à complexidade do mundo moderno, essa abordagem compreende que a identidade do sujeito é construída por meio de processos interativos. Segundo Hall (2006), “o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas ele é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (p. 11).

Adensando o nível de reflexão, a concepção de identidade na abordagem do *sujeito pós-moderno* advoga em prol da compreensão de sujeito fragmentado, “composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2006, p. 12). Ao invés de operar com a ideia de identidade fixa, essencial ou permanente, essa concepção de sujeito dialoga com a percepção de que os indivíduos passam por processos de identificação por meio dos quais há projeções nas identidades culturais de forma provisória, contingente e precária.

Essas três compreensões do conceito de identidade nos orientam a concordar com Hall (2006) quando o autor afirma que “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia¹⁷” (p. 13). Nesse sentido, na impossibilidade da identidade plena, completa, centrada e unificada, convém resgatar a compreensão de que não há um “centro fixo” que constitua as identidades dos sujeitos (FERREIRA, 2011) e que as identidades possuem suas contingências, uma vez que, sem esse centro fixo, os sujeitos são percebidos de maneira descentrada (GLYNOS; HOWARTH, 2018).

Laclau e Mouffe (2015a) já ponderavam sobre a necessidade de explorar essa ideia de descentramento do sujeito ao avançarem na construção de que a identidade é um movimento relacional, uma vez que “a não fixidez torna-se a condição de toda identidade social” (p. 155). Desse modo, abdicando de uma concepção de sujeito “centrado, homogêneo, coerente, racional, iluminado, unificado e universal que ganhou uma dimensão inimaginável nas teorias sociais e culturais contemporâneas” (PARAÍSO, 2014, p. 31), diálogo com a concepção de sujeito incompleto, com base na Psicanálise lacaniana.

¹⁷ A ideia de fantasia, como já trazido, não se refere à ausência de racionalidade, mas, sim, à produção de desejos (GLYNOS; OLIVEIRA; BURITY, 2019). A fantasia opera como um suporte à realidade (STAVRAKAKIS, 2007), contribuindo para que a impossibilidade de satisfação plena do Real possa ser suplantada por meio da satisfação possível – simbólica – proporcionada pela fantasia (NASIO, 2007).

Nesse contexto, Leila Longo (2010) traz uma definição didática sobre esse conceito de sujeito. A autora trabalha com a ideia de “sujeito do inconsciente, barrado pelo significante” (p. 62). Segundo ela, esse sujeito é “barrado no baile da completude do seu desejo, do conhecimento de toda a verdade. O sujeito do inconsciente é incompleto e conhece a verdade não toda” (p. 62).

O sujeito é, portanto, sempre suposto. Não o encontramos na realidade, mas o supomos. Ou melhor, somos forçados a supô-lo a partir do momento em que reconhecemos a incidência do significante na experiência humana, esse átomo de simbólico que, por não ter em si mesmo significação alguma, convoca, no ser vivo, quando ele é falante (ou seja, quando é habitado pelo simbólico), a resposta que se chama de sujeito (ELIA, 2010, p. 63).

Partindo dessa compreensão de sujeito – do inconsciente, barrado, descentrado, cindido, da falta, incompleto e não conhecedor de toda verdade – que emerge na articulação com o Outro, percebo que as políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil vão, em alguma medida, tentando fixar identidades para os sujeitos que são público-alvo da Educação Integral.

Os discursos inseridos nos textos políticos apresentam, em grande medida, a tentativa de construção de um ‘*perfil de estudante*’, perfil esse produzido a partir de uma visão de sujeito “abolido, elidido, barrado” (ELIA, 2010, p. 63) que – repleto de faltas que lhe constituem como sujeito – precisa da Educação Integral para se tornar um ser humano ‘completo’. Sobre essa percepção, desenvolvo minha argumentação nos próximos parágrafos.

Iniciando pela primeira política federal de ampliação da jornada escolar no Brasil, o Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) – criado em 1991, por meio da implementação do Projeto Minha Gente – trazia no Decreto nº 91, de 14 de maio de 1991, que tinha como finalidade “desenvolver **ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social**, relativas à criança e ao adolescente” (BRASIL, 1991, Art. 1), compreendendo as seguintes atividades: “I- creche e pré-escola; II - escola de primeiro grau em tempo integral; III - puricultura; IV - convivência comunitária e esportiva; V - alojamento para **menores carentes**” (BRASIL, 1991, Art. 1º, § único).

Esse decreto de 1991 foi revogado pelo decreto de 7 de fevereiro de 1992, que trazia a mesma finalidade para o Projeto Minha Gente, mas modificava algumas atividades propostas por ele: “I- **proteção** à criança e à família; II - saúde materno-infantil; III - creche e pré-escola; IV - ensino fundamental; V - convivência comunitária e desportiva; VI - difusão cultural; VII - iniciação para o trabalho” (BRASIL, 1992a, Art. 2º).

Entretanto, esse decreto também foi revogado pelo Decreto nº 539, de 26 de maio de 1992, mas sem qualquer alteração nos aspectos salientados – finalidade do projeto e atividades

propostas. Pouco tempo depois, mais uma revogação foi realizada, desta vez pelo Decreto nº 631, de 12 de agosto de 1992, que manteve a lógica da finalidade do projeto e as atividades propostas.

Art. 1º O Projeto Minha Gente tem por finalidade promover **ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social** relativas à criança e ao adolescente e a sua integração na comunidade, com as seguintes atividades:

I - **proteção** à criança e à família;

II - saúde materno-infantil;

III - creche e pré-escola;

IV - ensino fundamental;

V - convivência comunitária e desportiva;

VI - difusão cultural;

VII - iniciação para o trabalho (BRASIL, 1992c, Art. 1º, grifos meus).

Alguns grifos inseridos nos parágrafos anteriores nos ajudam a pensar a concepção de sujeito no processo de implementação da primeira política de educação integral. Ao trazer a ideia das **ações integradas** em todos os decretos, há a manutenção de uma finalidade educacional que entende a complexidade desse processo e que encontra na lógica da articulação entre instâncias diferenciadas (**educação, saúde, assistência e promoção social**) a possibilidade de suprir as demandas que o sujeito dessa política de educação integral possui.

Sobre essas demandas, entendidas aqui como falta, o primeiro decreto trazia a proposta de alojamento para os **menores carentes** – denotando, assim, uma compreensão de sujeito que se encontra em vulnerabilidade social. Um sujeito que carece de que sua carência seja percebida e, em alguma medida, suprida.

Com as sucessivas revogações dos decretos que dispunham sobre o Projeto Minha Gente, a lógica da articulação entre as diferentes instâncias foi mantida enquanto finalidade do projeto. No entanto, as atividades propostas foram sendo alteradas. Note-se que o alojamento para os menores carentes não permaneceu na proposta, outras atividades foram excluídas, outras inseridas, mas o discurso da falta se mantém quando uma das atividades se alinha com a “**proteção** à criança e à família” – apresentando, novamente, uma visão de sujeito da falta, desprotegido e que precisa ser cuidado pela política de educação integral.

Dando continuidade à análise do material, passamos para a segunda política federal de ampliação da jornada escolar – o Programa Mais Educação (PME). A Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que institui o programa, apresenta já na seção ‘considerando’ algumas pistas sobre a construção desses sujeitos: 1) ampliação do tempo; 2) proteção integral; 3) efetivação dos direitos humanos, políticos e sociais; 4) situações de vulnerabilidade, risco ou exclusão social; 5) pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos; 6)

inclusão; 7) concepção de educação mais ampliada; 8) formação integral; 9) formação para a cidadania; 10) prevenção de ruptura de vínculos familiares; 11) novas atividades formativas e de espaços favoráveis.

Esses onze aspectos trazidos – enquanto ‘considerandos’ – para a construção do Programa Mais Educação apresentam uma concepção de sujeito constituído por faltas. Um sujeito que precisa ser protegido, cujos direitos possam ser mantidos, que está vulnerável e/ou em risco, violado, excluído, sem educação ampla, sem formação integral, sem cidadania, com vínculos familiares rompidos e sem espaços e atividades condizentes com a sua formação humana mais completa.

Essa concepção de sujeito é reafirmada ao analisarmos o Decreto nº 7, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o PME. O Art. 2º do decreto apresenta alguns princípios para a Educação Integral: 1) articulação das disciplinas curriculares; 2) territórios educativos; 3) integração entre as políticas educacionais e sociais; 4) experiências históricas; 5) sustentabilidade nos espaços, nos currículos e nos materiais didáticos; 6) direitos humanos; e 7) articulação interinstitucional (BRASIL, 2010a, Art. 2º).

Ampliando a reflexão para a terceira política de ampliação da jornada escolar, o Programa Novo Mais Educação (PNME), instituído pela Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016 com o objetivo de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, apresenta algumas considerações importantes para a construção dessa política: a necessidade de domínio da leitura, da escrita e do cálculo; ampliação do tempo; efetivação de direitos; metas não alcançadas; oferta de uma educação integral e, ainda, melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas (BRASIL, 2016).

A partir das considerações, é possível perceber que essa política é construída em articulação com uma visão de sujeito sem domínio da aprendizagem, que precisa de mais tempo para se desenvolver, sem direitos garantidos, que, independente da etapa educacional em que esteja inserido, não alcança as metas estabelecidas, necessita de uma Educação Integral e melhorar seu fluxo de aprendizagem no espaço da escola; traços de um sujeito cheio de faltas.

Essas faltas ainda podem ser corroboradas nos Cadernos de Orientações Pedagógicas (versão 1 e 2) publicados respectivamente nos anos de 2017 e 2018, que evidenciam uma seção específica sobre a “seleção dos estudantes”. Não é todo e qualquer estudante que deverá estar vinculado a essa política. O documento analisado determina expressamente alguns perfis desses estudantes.

- I. em situação de risco e vulnerabilidade social;
- II. em distorção idade/ano;
- III. com alfabetização incompleta;
- IV. repetentes;
- V. com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática;
- VI. em situação provisória de dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; e
- VII. em situação de risco nutricional. (BRASIL, 2017, p. 5-6).

Os incisos apresentados no recuo formatam uma visão de sujeito que o Programa Novo Mais Educação escolhe para oferecer um processo formativo diferenciado. Um sujeito em situação de risco social, vulnerável, com distorção, incompletudes, repetições, lacunas, em dificuldade e em risco nutricional – ou seja, um sujeito repleto de faltas.

Nesse panorama contextual, em que foram analisados documentos basilares dos CAIC, do PME e do PNME, é possível interpretar nos textos políticos que o discurso da ‘falta’, que, segundo Elia (2010, p. 43), “é fundante do sujeito”, foi acionado no processo de elaboração das três políticas federais de educação integral.

Tendo esse entendimento – de que o sujeito se constitui discursivamente no processo de identificação das faltas que o constitui –, o autor citado adensa sua consideração afirmando ainda: a “Psicanálise, portanto, a falta é o que nos faz sujeitos *na cultura*, não da cultura, pois não somos meros efeitos da cultura, já que esta carece, tanto quanto o sujeito, de ser compreendida a partir dos fatos de estrutura que lhes conferem inteligibilidade” (p. 43, grifo meu).

Desse modo, a partir do movimento de identificação das faltas que constituem esses sujeitos na cultura em que estão inseridos, eis que as três políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil tentam, por meio de suas propostas educacionais, tamponar essa falta – constitutiva – e oferecer a fantasia de um ‘melhorismo’ na qualidade da educação ofertada – como vimos na seção *A fantasia do Integral: as contribuições das lógicas sociais, políticas e fantasmáticas para a interpretação das políticas educacionais* – com a promessa de garantia da formação humana completa, plena, total... Uma educação significada como integral.

3 UM ABRIGO DE MUITAS COMPREENSÕES: O ESVAZIAMENTO DE UMA LOTAÇÃO?

Será que o meu ofício doloroso é o de adivinhar na carne a verdade que ninguém quer enxergar?
Clarice Lispector

Ao longo dos dois capítulos anteriores, foi possível apresentar os operadores escolhidos, com base no referencial teórico-analítico utilizado nesta tese – a Teoria do Discurso –, a fim de construir um arcabouço teórico que sustentasse, ainda que provisoriamente, as problematizações acerca do nome Educação Integral no Brasil.

Neste terceiro e último capítulo, a partir do material empírico sobre as três políticas federais de ampliação da jornada escolar deste país – Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), Programa Mais Educação (PME) e Programa Novo Mais Educação (PNME) – em articulação com a discussão teórica apresentada anteriormente, será dada continuidade à reflexão sobre os processos de hegemonização desse nome em disputa, um movimento *disruptivo*¹⁸ no cenário acadêmico que demonstra a importância deste trabalho para a (des)sedimentação do status de ‘verdade’ que os textos políticos evidenciam.

Em contraposição à citação de Lispector (1998, p. 57) quando diz sobre a verdade que “ninguém quer enxergar”, no início do capítulo anterior já foi dinamizada uma reflexão sobre o fato de que a verdade não existe. Não há a possibilidade de as pessoas ‘enxergarem’ a verdade, pois ela é uma construção discursiva, não existe *a priori*, apenas é fruto de processos de significação e tentativas de contenção do fluxo de sentidos.

Eis a “verdade” que argumento: diferentes demandas foram articuladas em defesa da “Educação Integral” no Brasil. Esse movimento se deu por meio de experiências, como a de Anísio Teixeira e a de Darcy Ribeiro, que traziam uma sensibilização para a possibilidade de uma formação humana mais completa dos estudantes por meio da ampliação da jornada escolar. Sobre essa perspectiva se pautam as políticas federais de Educação Integral – CAIC, PME e PNME – com pistas/vestígios/indícios das experiências anteriormente mencionadas,

¹⁸ Ao destacar que este trabalho de tese se configura num *movimento disruptivo*, quero evidenciar que a grande maioria das pesquisas que investigam a Educação Integral se posiciona em defesa dessa proposta, construindo discursos essencialistas, universalizantes e deterministas sobre a ideia de Educação Integral como a possibilidade de alcançar uma totalidade, a plenitude humana e a completude na formação. Na contramão dessa perspectiva, nesta minha pesquisa venho (des)sedimentando essa ‘verdade’ e trazendo novas possibilidades de “enxergar” a hegemonia do nome Educação Integral no Brasil.

contribuindo, assim, para a hegemonização do nome Educação Integral, “verdade” esta provisória, contingente e precária, que será apresentada/defendida nas próximas seções, a começar pela discussão sobre o conceito de demandas.

3.1 Demandas articuladas em defesa da “Educação Integral” no Brasil

No decorrer desta tese, a ideia de ‘demandas’ foi apresentada/utilizada – sobretudo na discussão sobre como se dá o processo de construção da hegemonia, uma vez que, a partir das contribuições da Teoria Política do Discurso, Elisabeth Macedo (2017) afirma que “a hegemonia se produz pela articulação de demandas distintas que se tornam equivalentes, nunca iguais, pela oposição a um exterior que a constitui” (p. 509).

Embora essa compreensão tenha sido costurada nos capítulos anteriores, senti necessidade de começar esta primeira seção trazendo, inicialmente, definições sobre o conceito de demandas, antes mesmo de identificar como elas podem ser percebidas no material empírico selecionado e como elas se articulam para a construção das políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil.

Nesse sentido, aproximei-me da obra *A razão socialista*, de Ernesto Laclau, que apresenta o processo de construção do seu conceito de ‘populismo’ com base na ideia de demandas que são articuladas em combate a determinada ordem estabelecida.

El camino que hemos intentado seguir para tratar estas cuestiones es doble. Lo primero ha sido dividir la unidad del grupo en unidades menores que hemos denominado demandas: **la unidad del grupo es, en nuestra perspectiva, el resultado de una articulación de demandas**. Sin embargo, esta articulación no corresponde a una configuración estable y positiva que podríamos considerar como una totalidad unificada: por el contrario, puesto que toda demanda presenta reclamos a un determinado orden establecido, ella está en una relación peculiar con ese orden, que la ubica a la vez dentro y fuera de él. Como se orden no puede absorber totalmente a la demanda, no consigue constituirse a sí mismo como una totalidad coherente. La demanda requiere, sin embargo, algún tipo de totalización si es que se va a cristalizar en algo que sea inscribible como reclamo dentro del “sistema” (LACLAU, 2005a, p. 9, grifo meu).

Esse caminho trilhado pelo autor evidencia que não há uma totalidade coerente no processo de articulação de demandas. Elas são demandas sempre diferenciais e preservam os antagonismos que as constituem, mas em contrapartida se articulam na luta política a fim de exigir o suprimento de necessidades não atendidas pelos diversos grupos sociais.

Alice Lopes (2019), em seu artigo *Articulações de demandas educativas (im)possibilitadas pelo antagonismo ao “Marxismo Cultural”*, traz, a partir das contribuições de Ernesto Laclau, uma definição bem precisa:

Uma demanda social é caracterizada como solicitações e expectativas que, uma vez não atendidas, podem se transformar em reivindicações em defesa das quais variados grupos se formam, ao mesmo tempo que se mobilizam em uma luta política. Toda demanda tem um sentido ambíguo, entre **solicitação** e **exigência**, **pedido** e **reivindicação**. Essa ambiguidade é destacada por Laclau para interpretar a passagem de uma solicitação ou pedido isolado não atendido a uma exigência ou reivindicação coletiva. Nessa passagem, também se evidencia uma **dinâmica relacional da demanda**: sua constituição coletiva depende de uma relação contextual com o outro. A demanda se diferencia, assim, de um interesse ou de uma vontade singular, uma vez que se forma a partir da relação entre interesses e vontades, afetos, linguagens e práticas políticas (LOPES, 2019, p. 8, grifos meus).

Essa construção deixa em evidência que a demanda não se alinha com a tentativa de suprir vontades individuais. Uma demanda dialoga com necessidades que estão na ordem do coletivo e que se articulam – por meio de solicitações, exigências, pedidos e reivindicações – dentro de uma dinâmica relacional em prol do interesse dos grupos sociais.

Essas necessidades, de acordo com a autora, ainda podem estar relacionadas com a ordem do *desejo*: “objetos que não conhecemos e ainda assim almejamos, ou que sequer sabemos definir que desejamos” (LOPES, 2019, p. 10). Uma perspectiva que se articula com a discussão, apresentada anteriormente, sobre a ideia de *fantasia*, que, como um suporte à realidade (STAVRAKAKIS, 2007), contribui para que a impossibilidade de satisfação plena do Real possa ser suplantada por meio da satisfação possível – simbólica (NASIO, 2007).

Na busca por essa satisfação, os diferentes grupos sociais apresentam suas demandas e as articulam em processos de negociação. Ernesto Laclau (2005a) sinaliza que a categoria “demanda social” se subdivide em demandas democráticas e demandas populares.

Sobre a ideia de demandas democráticas, a produção de Laclau (2013) traz uma alegoria interessante para a compreendermos:

As demandas democráticas, em suas relações mútuas, assemelham-se aos porcos-espinhos de Schopenhauer, a que Freud se refere. Se estiverem muito distantes uns dos outros, sentem frio; caso se aproximem demais para se aquecerem, acabam se ferindo com seus espinhos. E não é só isso: o lugar no qual ocorre essa incômoda alternância de calor e frio – ou seja, o “povo” – não é um lugar neutro, que atua como uma câmara de compensação das demandas individuais, pois, na maioria dos casos transformam-se numa hipóstase que começa a ter demandas próprias (LACLAU, 2013, p. 144-145).

A referência metafórica apresentada por Laclau coloca em evidência que as demandas democráticas são demandas que permanecem de forma isolada, tendo sido atendidas ou não. São demandas que remetem a uma realidade permanente, concreta e fundamental e que tem *status* de existência pela alternância produzida para tentar minimizar as demandas individuais.

Por sua vez, as demandas que se articulam, em cadeia de equivalência, e, ainda, constituem uma subjetividade social mais ampla, são significadas como demandas populares. Laclau (2005b), em seu artigo *O retorno do “povo: razão populista, antagonismo e identidades coletivas*, afirma

que “uma demanda popular é aquilo que encarna a plenitude ausente da comunidade mediante uma cadeia de equivalências potencialmente interminável” (p. 10).

Cabe assinalar que a ideia de plenitude ausente se assemelha à ideia de falta constitutiva. A diferença é que a falta constitutiva está para o sujeito, como apresentado anteriormente nesta tese, enquanto a plenitude ausente está para a política – revelando a sua impossibilidade de dar conta de todas as mazelas do social.

A partir das contribuições de Ernesto Laclau (2006) em sua obra *Misticismo, retórica y política*, é possível inferir que, por mais que a política tente articular diferentes demandas que orbitam no imaginário social – ou seja “proyectar en algo que es esencialmente dividido la ilusión de una plenitud y auto-transparencia que están ausentes” (LACLAU, 2006, p. 17) –, ela não consegue constituir-se como plena e fechar o fluxo de significação e de construção de novas demandas pelos diferentes grupos sociais, uma vez que essa ideia de plenitude está ‘ausente’.

Desse modo, compreendendo o conceito de demandas, demandas democráticas e demandas populares – com o entendimento de que as políticas públicas não conseguem dar conta de todas essas demandas pela plenitude ausente que lhes constitui – e sem a possibilidade de deter o fluxo de significação nem de produção de novas demandas, a seguir volto-me para o material empírico desta tese a fim de enunciar¹⁹ como diferentes demandas foram sendo articuladas em defesa da Educação Integral no Brasil.

Mapeando as demandas que foram sendo articuladas para hegemonizar o nome Educação Integral nas políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil, elaborei dois quadros onde essas demandas são enunciadas. No primeiro, com documentos gerais; no segundo, com documentos específicos das políticas analisadas.

Quadro 7 - Demandas gerais em favor da Educação Integral enunciadas em ordenamentos normativos de âmbito nacional

Ordenamentos normativos	Demandas enunciadas
<u>Documento 1:</u> CF - Constituição da República Federativa do Brasil (1988)	- Educação como direito social (Art. 6º); - Educação como direito de todos e obrigação do Estado e da família (Art. 205); - Princípio da garantia ao direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Art. 206); - Estabelecimento de um Plano Nacional de Educação que conduza a: I - erradicação do analfabetismo ; II - universalização do atendimento escolar ;

¹⁹ A partir das reflexões de Macedo (2012), sinalizo que o conceito de ‘enunciação’, com o qual opero neste momento, se alinha com um processo de tomada de decisão, num terreno indecível, em que me torno sujeito desta tese pelas escolhas que faço – um ato de criação. Dentre infinitas possibilidades discursivas, as opções e os posicionamentos que tomo, nesta investigação, na interpretação dos ordenamentos normativos que sustentam as políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil – em articulação com outros aportes teóricos – é uma enunciação.

	III - Melhoria da qualidade do ensino ; IV - formação para o trabalho ; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País ; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Art. 214).
<u>Documento 2 -</u> ECA - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)	- A Educação deve ser assegurada pela família, comunidade, sociedade em geral e pelo poder público (Art. 4º); - Crianças e adolescentes com direito de serem educados e cuidados (Art. 18); - Educação como pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Art. 53); - Difundir formas não violentas de Educação (Art. 70).
<u>Documento 3 -</u> LDBEN - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)	- Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Art. 1º); - Educação escolar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social (Art. 1º; §1); - A educação como dever da família e do Estado (Art. 2º); - A finalidade da Educação se alinha com o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 2º); - O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral (Art. 34; §2); - Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (Art. 87; §5).
<u>Documento 4 -</u> Fundeb - Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (2007)	- Os recursos do Fundeb serão distribuídos para creche, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio (educação básica) em tempo integral (Art. 10º); - Financiamento da escola básica com alíquotas específicas para a educação em tempo integral (Art. 36).
<u>Documento 5 -</u> PNE - Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001)	- Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas (Sobre objetivos e prioridades deste Plano); - Eliminação do analfabetismo e elevação da escolaridade da população brasileira (Diretrizes deste Plano); - O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada , no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem (Diretrizes deste Plano); - O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência (Diretrizes deste Plano); - Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral , que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente (Objetivos e Metas); - Oferecer atendimento integral à família (Diretrizes deste Plano).
<u>Documento 6 -</u> DCN - Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010b)	- Oferta de uma educação escolar que leve a uma educação integral, dotada de qualidade social (Art. 10º; §2); - A jornada em tempo integral com qualidade implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica, no currículo, de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados (Art. 12; §2); - Desenvolvimento integral do cidadão (Art. 14; §2); - Na escola, o processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégico-

	procedimental. Inclui ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico , mediante verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e busca de soluções junto à família, aos órgãos do poder público, a diferentes segmentos da sociedade . Seu horizonte de ação abrange a vida humana em sua globalidade . É essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais (Referências conceituais).
<u>Documento 7 -</u> Parecer CNE/CEB nº 11, de 9 de dezembro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Relator: Cesar Callegari. Processo nº 23001.000168/2009-57 (2010c)	- A proposta educativa da escola de tempo integral poderá contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação e do rendimento escolar, ao passo que se exorta os sistemas de ensino a ampliar a sua oferta (p. 25); - Maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral (p. 40); - A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando a alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis (p. 40).
<u>Documento 8 -</u> DCN - Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (2010d)	- A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando a alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis (Art. 37).
<u>Documento 9 -</u> PNE - Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014)	- Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica (Meta 6); - Oferta de atividades pedagógicas, multidisciplinares, culturais e esportivas, dentro ou fora da escola, num tempo mínimo de 7h. Que as escolas priorizem comunidades pobres ou crianças em situação de vulnerabilidade social. Que sejam instaladas quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como a produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral. Que essa instalação seja feita em diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários, inclusive com atividades realizadas por entidades privadas de serviço social. Que as instituições privadas com ampliação da jornada escolar possuam gratuidade no pagamento de impostos. Que essa ampliação do tempo atenda escolas do campo, comunidades indígenas e quilombolas. Que atenda, ainda, pessoas público-alvo da Educação Especial. E, por fim, que o tempo seja otimizado com atividades recreativas, esportivas e culturais (Estratégias).

Fonte: Elaboração do autor, 2022.

Os recortes trazidos no quadro acima elucidam discursos que vêm sendo veiculados nos ordenamentos normativos selecionados para esta investigação e que podem ser enunciados como *demandas* que, ao longo dos tempos, foram sendo articuladas e que contribuíram no processo de construção de políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil.

Como esses discursos se apresentam?

As demandas articuladas hegemonomizam sentidos de Educação Integral como um processo capaz de garantir o ‘direito à educação’ (BRASIL, 1988, Art. 6º), como “obrigação do Estado e da família” (BRASIL, 1988, Art. 205; BRASIL, 1996, Art. 2º), cuja aprendizagem se dá “ao longo da vida” (BRASIL, 1988, Art. 206) e que deve ser ‘assegurada’ a crianças e a adolescentes na perspectiva do ‘cuidar’ e do próprio ‘educar’ (BRASIL, 1990, Art. 4º e Art. 18), difundindo “formas não violentas” de educação (BRASIL, 1990, Art. 70).

Partindo dessa iminência, a educação se apresenta como uma possibilidade de contribuir no “pleno desenvolvimento do educando”, no seu “preparo para o exercício da cidadania” e, ainda, na sua “qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, Art. 53; BRASIL, 1996, Art. 1º), uma vez que ela é percebida como um “processo formativo” amplo, vinculado ao “mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, Art. 1º).

Essas demandas, de forma discursiva, se articulam com a importância de ampliar a jornada escolar dos estudantes, oferecendo escolas de educação em tempo integral (BRASIL, 1996, Art. 34 e Art. 87; BRASIL, 2001; BRASIL, 2014) e ter uma preocupação mais detida com o “desenvolvimento integral do cidadão” (BRASIL, 2010b, Art. 14, §2), momento quando se faz necessário aumentar a “oferta de recursos públicos” (BRASIL, 2007, Art. 10º), por meio da “redistribuição de alíquotas” específicas (BRASIL, 2007, Art. 36) para cada segmento educacional da educação básica a fim de que, ao ampliar a jornada escolar para uma educação em tempo integral, os ‘tempos’, ‘espaços’ e as ‘oportunidades educativas’ (BRASIL, 2010c, p. 40; BRASIL, 2010d, Art. 37) possam ser, consecutivamente, ampliadas.

Como esses discursos se fortalecem?

Levando em consideração o contexto de redemocratização de nosso país – em que as políticas federais de ampliação da jornada escolar foram criadas –, os discursos sobre as demandas pela Educação Integral se fortalecem por meio da articulação produzida em relação às seguintes necessidades: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; oferta de formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País; e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação – preconizados pela nossa carta magna (BRASIL, 1988, Art. 214).

Entendendo discurso como ontologia do social, marcado pelo antagonismo e pela contingência das identidades (LACLAU; MOUFFE, 2015a), é possível afirmar que os discursos

apresentados nos parágrafos anteriores – diferenciados e sempre inscritos numa lógica da diferença (BURITY, 1997) – fortalecem a demanda pela Educação Integral, um movimento que pode ser identificado quando, ao trazer o discurso da educação como um ‘direito’, ‘obrigação’ e que deve ser ‘assegurada’ às crianças e aos adolescentes (BRASIL, 1988; 1990; 1996), evidencia-se uma tentativa de “erradicar o analfabetismo” ao promover a “universalização do atendimento escolar” (BRASIL, 1988, Art. 214, I e II).

Sobre essa necessidade, Lúcia Velloso Maurício, em sua pesquisa *Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral*, pontua que:

A escola responde hoje por demandas que deixaram de ser atendidas no passado. Somos reféns de nossa própria história. Darcy Ribeiro repetia insistentemente o fato de que o Brasil foi o último a abolir a escravidão. Não ficam claras, de imediato, as dimensões desse fato: em 1940, 2/3 da população escolarizável brasileira estava fora da escola; em 1970, 1/3 ainda da população em idade escolar estava fora da escola; há apenas 10 anos o Brasil conseguiu universalizar o ensino fundamental (MAURÍCIO, 2009, p. 26-27).

O discurso da busca pelo “desenvolvimento pleno do educando” (BRASIL, 1990, Art. 53; BRASIL, 1996, Art. 1º) se alinha com a discussão sobre a “melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 1988, Art. 214, III).

Essa demanda articula-se com as contribuições de Gesuína Leclerc e Jaqueline Moll na pesquisa *Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade*, uma vez que

a demanda por mais tempo diário de escola representa por outro lado da moeda a demanda pela qualidade dos processos pedagógicos e pela democratização dos conteúdos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, dos usos de tecnologias e mídias e da participação na produção e disseminação do conhecimento. A potência do conceito de educação integral também representa insumo para a qualificação do tempo diário, em termos da abordagem da base comum nacional nas diferentes áreas do conhecimento, saberes contemporâneos, metodologias, mobilização de atores sociais, profissionais, articulação entre escola, família, comunidade e espaços educativos (LECLERC; MOLL, 2012b, p. 23).

Sobre a perspectiva de preparar o educando para o “exercício da cidadania” e a sua “qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990; 1996), encontra-se uma conexão com o discurso da oferta de uma “formação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 214, IV).

Uma proposição que foi discutida por Célia Regina Appio, Izilene Conceição Amaro Ewald e Valdelino de Carvalho Silva, na reflexão *A formação integral na educação profissional tecnológica: alguns apontamentos*, cujo fragmento foi disposto no recuo a seguir:

A formação integral e a Educação Profissional e Tecnológica ocupam lugar de destaque nas discussões de pesquisadores e estudiosos preocupados e envolvidos com o tema. Essas discussões expressam a ideia de que a Educação Profissional tecnológica prepara o estudante para além das necessidades do mercado de trabalho,

ou seja, busca a realização pessoal e profissional do futuro trabalhador. A ligação entre a Educação Profissional e Tecnológica e a formação integral – enquanto projeto educacional – traz em sua dimensão histórica a luta incansável e o desejo de religar o humano ao mundo do trabalho, de modo que o estudante encontre sentido no que faz e que esse sentido o conecte com a vida em sua plenitude (APPIO et al., 2020, p. 12).

Em referência à preocupação com o “desenvolvimento integral do cidadão” (BRASIL, 2010b, Art. 14, §2), percebe-se uma articulação discursiva com a “promoção humanística, científica e tecnológica do País” (BRASIL, 1988, Art. 214, V), uma vez que, se o educando se forma integralmente, logo o país vislumbra maior possibilidade de desenvolvimento.

Com o propósito de analisar os elementos que compõem o debate sobre *Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado?*, Ana Maria Cavaliere traz importantes considerações acerca da construção de uma escola para a cidadania.

O seu aumento [da escola pública de tempo integral] estaria relacionado à consideração de que, na vida contemporânea, em todos os grupos sociais e para grande parte das realidades regionais e faixas etárias, houve mudança de patamar da expectativa quanto à carga de responsabilidade educacional da escola, que teria se ampliado significativamente. Além da instrução escolar, ela estaria implicada na educação física e moral, na educação para a cidadania, na educação para a sociedade da informação e da comunicação, na difusão cultural, na socialização primária no caso das crianças pequenas e, no caso dos jovens, na formação para o trabalho. Tudo isso seria parte da justificativa para a ampliação da jornada e conformaria o que vem sendo chamado de “educação integral” (CAVALIERE, 2014, p. 1.204).

E, por fim, o discurso sobre o aumento na “oferta de recursos públicos” (BRASIL, 2007, Art. 10º) se articula com o estabelecimento de uma “meta de aplicação de recursos públicos em educação” (BRASIL, 1988, Art. 214, VI).

Sobre essa perspectiva, a investigação de Janaína Specht da Silva Menezes sobre *Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE* traz importantes reflexões acerca do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

A distribuição de um percentual maior de recursos para a educação integral, possibilitada pelo Fundeb, associada à ausência de um regulamento detalhado sobre a educação básica em tempo integral, poderá possibilitar a realização de toda sorte de atividades, enquanto alternativa para a ampliação da jornada escolar. Atividades essas, algumas vezes, desconectadas dos projetos político-pedagógicos das escolas, quiçá propostas por organizações que buscam, principalmente, direcionar para seus próprios cofres a verba pública (MENEZES, 2009, p. 77-78).

A articulação dessas demandas favorece a produção de sentidos em que a Educação Integral é significada como processo capaz de dirimir as desigualdades na medida em que amplia os ‘tempos’, ‘espaços’ e ‘oportunidades educativas’ (BRASIL, 2010c, p. 40; BRASIL, 2010d, Art. 37) e constrói a possibilidade de “dirimir as desigualdades historicamente produzidas” (BRASIL, 2010d, Art. 5º, §4).

Como esses discursos se anulam?

Ao mesmo tempo que os discursos trazidos nos parágrafos anteriores evidenciam demandas que foram sendo articuladas na construção das políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil, é possível perceber também que alguns discursos tentam – ainda que provisoriamente – anular as diferenças que constituem as diferentes demandas pela Educação Integral. Faz-se necessário levar em consideração o antagonismo que as constitui (LACLAU; MOUFFE, 2015a), bem como outras articulações já produzidas.

Quando os documentos sinalizam, discursivamente, a oferta da Educação Integral com “prioridade para as camadas sociais mais necessitadas” (BRASIL, 2001) ou, mesmo, pessoas em “situação de vulnerabilidade social” (BRASIL, 2010c, p. 40; BRASIL, 2010d, Art. 37; BRASIL, 2014), anulam provisoriamente a ideia de educação como ‘direito’ ou ‘obrigação’, pois não ‘assegura’ que uma educação com ampliação dos ‘tempos’, ‘espaços’ e ‘oportunidades educativas’ (BRASIL, 2010c, p. 40) seja oferecida a todos e todas.

Essa compreensão se pauta na ideia de que, ao selecionar um ‘perfil’ público-alvo da Educação Integral, privilegiando determinado grupo social, bem como construindo uma visão singular de ‘sujeito’ que precisa ser ‘preenchido’ por diferentes estratégias educacionais, acaba por ir de encontro às orientações primárias de educação para todos como um direito social.

Dando continuidade, o discurso sobre a Educação Integral como sendo “dotada de uma qualidade social” (BRASIL, 2010b) denota uma tentativa de fixação de determinado sentido para a ‘Educação Integral’ e, ainda, para a discussão sobre ‘qualidade’, como se outros sentidos não estivessem em disputa no cenário educacional brasileiro e que essa ideia de ‘qualidade’ pudesse ser singularizada em diferentes políticas educacionais e práticas pedagógicas, criando uma “cultura da performatividade” (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 90) nos processos educativos.

Essa ‘cultura da performatividade’, produzida a partir da busca pela “qualidade social”, trazida nos textos políticos, acaba fixando uma padronização de sujeito e de práticas educativas para um grupo seletivo da população. Em relação à padronização dos sujeitos, percebe-se alinhamento com a identificação/estigmatização deles como ‘menos favorecidos’, ‘desprovidos’ e, ainda, em ‘vulnerabilidade social’. Sujeitos da falta que ‘precisam’ ter ‘qualidade social’ no processo educacional, a fim de que tenham ‘condições’ de obter uma formação humana mais completa e um desenvolvimento significado como ‘integral’ que possa, consecutivamente, modificar a realidade social em que está inserido esse grupo ‘seleto’ – novamente se contrapondo às orientações primárias de educação para todos como direito social.

A mesma interpretação se apresenta ao discurso da ‘melhoria da qualidade educacional e do rendimento escolar’ (BRASIL, 2010c, p. 40; BRASIL, 2010d, Art. 37), bem como a lógica da “maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2010c, p. 40), que, em alguma medida, posso inferir, associam ‘qualidade’ ao ‘rendimento’ e precarizam a ideia de “desenvolvimento integral do cidadão” (BRASIL, 2010b, Art. 14, §2).

Em seguida, outro ponto interessante para trazer nesta problematização se articula com o discurso da própria ampliação do tempo. Uma jornada de no mínimo 7h diárias (BRASIL, 2017) ajuda a organizar o fazer pedagógico, mas pode não ser interessante para determinados contextos e/ou sujeitos – sejam eles de comunidades urbanas, ribeirinhas, caiçaras, indígenas, quilombolas, ciganas, dentre outras – articulando, ainda, olhares diferenciados às demandas das pessoas que são público-alvo, ou não, da Educação Especial.

Esses diversos grupos sociais, trazidos acima apenas para ilustrar, possuem diferenciadas demandas outras que se relacionam com o mundo do trabalho, com a natureza, com a transcendentalidade e com as comorbidades específicas e seus tratamentos – em que talvez o discurso da ampliação do tempo na escola não necessariamente vá produzir o mesmo desejo para que esses e outros segmentos/sujeitos sociais tenham aderência.

A proposta de ampliação da jornada escolar é apresentada pelos ordenamentos normativos para todos esses segmentos/sujeitos sociais; no entanto, como dito no parágrafo anterior, há outras demandas nesses (e em tantos outros) diferentes grupos sociais que estão em disputa na contemporaneidade.

Construir uma proposta de Educação Integral singular, que não dialogue com esses grupos sociais e que não se articule com suas demandas específicas acaba sendo uma tentativa de anulação dos processos de subjetivação e uma forma de conter o fluxo de significação.

Nesse contexto, os discursos sobre as demandas se apresentam, se fortalecem e se anulam em articulação com outras tantas demandas, constituindo, assim, a importância do nome Educação Integral no processo de redemocratização do nosso país.

Essas demandas vão sendo inseridas discursivamente nos textos políticos analisados e mobilizando a sociedade civil para a adesão à proposta de ampliação da jornada escolar. Uma adesão que deságua na criação de três políticas federais – CAIC, PME e PNME – cujos discursos sobre as demandas específicas de cada uma delas são enunciados no Quadro 8.

Quadro 8 - As demandas específicas em favor da Educação Integral enunciadas pelas políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil

Políticas federais	Documentos analisados	Demandas enunciadas
CAIC	BRASIL (1991) - Decreto nº 91, de 14 de maio de 1991. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências.	“Desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social , relativas à criança e ao adolescente” (BRASIL, 1991, Art. 1º), compreendendo as seguintes atividades “I - creche e pré-escola; II - escola de primeiro grau em tempo integral; III - puericultura; IV - convivência comunitária e esportiva; V - alojamento para menores carentes ” (BRASIL, 1991, Art. 1º, §único, grifos meus).
	BRASIL (1992a) - Decreto de 7 de fevereiro de 1992. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências.	“I - proteção à criança e à família; II - saúde materno-infantil; III - creche e pré-escola; IV - ensino fundamental; V - convivência comunitária e desportiva; VI - difusão cultural; VII - iniciação para o trabalho” (BRASIL, 1992a, Art. 2º, grifo meu).
	BRASIL (1992b) - Decreto nº 539, de 26 de maio de 1992. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências.	“I - proteção à criança e à família; II - saúde materno-infantil; III - creche e pré-escola; IV - ensino fundamental; V - convivência comunitária e desportiva; VI - difusão cultural; VII - iniciação para o trabalho” (BRASIL, 1992b, Art. 2º, grifo meu).
	BRASIL (1992c) - Decreto nº 631, de 12 de agosto de 1992. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências.	“O Projeto Minha Gente tem por finalidade promover ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social relativas à criança e ao adolescente e a sua integração na comunidade, com as seguintes atividades: I - proteção à criança e à família; II - saúde materno-infantil; III - creche e pré-escola; IV - ensino fundamental; V - convivência comunitária e desportiva; VI - difusão cultural; VII - iniciação para o trabalho” (BRASIL, 1992c, Art. 1º, grifos meus).
PME	BRASIL (2006) - Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb.	“a) a organização dos Fundos, a distribuição proporcional de seus recursos , as diferenças e as ponderações quanto ao valor anual por aluno entre etapas e modalidades da educação básica e tipos de estabelecimento de ensino; b) a forma de cálculo do valor anual mínimo por aluno ; c) os percentuais máximos de apropriação dos recursos dos Fundos pelas diversas etapas e modalidades da educação básica ; d) a fiscalização e o controle dos Fundos; e) o prazo para fixar, em lei específica, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica” (BRASIL, 2006, Art. 60, III, grifos meus).
	BRASIL (2007a) - Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação.	“1) ampliação do tempo ; 2) proteção integral ; 3) efetivação dos direitos humanos, políticos e sociais; 4) situações de vulnerabilidade, risco ou exclusão social ; 5) pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos ; 6) inclusão ; 7) concepção de educação mais ampliada ; 8) formação integral ; 9) formação para a cidadania ; 10) prevenção de ruptura de vínculos familiares; 11) novas atividades formativas e oferta de espaços favoráveis ” (BRASIL, 2007a, Considerando, grifos meus).
	BRASIL (2007b) - Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos	“Os Fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação , incluindo sua condigna remuneração, observado o disposto nesta Lei” (BRASIL, 2007b, Art. 2º, grifos meus). “A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e

	Profissionais da Educação – Fundeb.	tipos de estabelecimento de ensino da educação básica: creche, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio – todos em tempo integral ” (BRASIL, 2007b, Art. 10º, grifos meus).
	BRASIL (2007c) - Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.	“Os recursos dos Fundos poderão ser aplicados indistintamente entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica” (BRASIL, 2007c, Art. 3º, §2, grifo meu).
	BRASIL (2010a) - Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação.	“Princípios para a Educação Integral, tais quais: 1) articulação das disciplinas curriculares ; 2) territórios educativos ; 3) integração entre as políticas educacionais e sociais ; 4) experiências históricas ; 5) sustentabilidade nos espaços, nos currículos e nos materiais didáticos; 6) direitos humanos ; e 7) articulação interinstitucional ” (BRASIL, 2010a, Art. 2º, grifos meus).
PNME	BRASIL (2016) - Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação.	“Com o objetivo de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, apresentam-se algumas considerações importantes para a construção desta política, a saber: a necessidade de domínio da leitura, da escrita e do cálculo; ampliação do tempo; efetivação de direitos; metas não alcançadas ; oferta de uma educação integral e, ainda, melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas ” (BRASIL, 2016, Considerando, grifos meus).
	BRASIL (2017) - Caderno de Orientações Pedagógicas (Versão 1).	“Como estratégia educativa, o PNME possibilita a ampliação de tempos e espaços escolares , além de oportunidades educacionais , uma vez que investe no acompanhamento pedagógico de crianças e adolescentes, visando a erradicação do fracasso escolar ” (BRASIL, 2017, p. 3, grifos meus). “O Programa tem por finalidade contribuir para a: I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano , mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola ” (BRASIL, 2017, p. 4, grifos meus).
	BRASIL (2018) - Caderno de Orientações Pedagógicas (Versão 2).	“Como estratégia educativa, o PNME possibilita a ampliação de tempos e espaços escolares , além de oportunidades educacionais , uma vez que investe no acompanhamento pedagógico de crianças e adolescentes, visando a erradicação do fracasso escolar ” (BRASIL, 2018, p. 3, grifos meus). “O Programa tem por finalidade contribuir para a: I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano , mediante a

		implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola ” (BRASIL, 2018, p. 4, grifos meus).
--	--	--

Fonte: Elaboração do autor, 2022.

Os fragmentos discursivos inseridos no quadro acima configuram-se demandas enunciadas em favor da Educação Integral, que podem ser identificadas – em processo de articulação – nas políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil.

Faz-se necessário destacar de antemão que outras articulações discursivas são/seriam possíveis. No entanto, dentro do arcabouço teórico utilizado, argumento que esses discursos foram escolhidos dentro de um processo de significação sobre quais necessidades educacionais se evidenciam como imperiosas para a construção educação integral, uma construção que traz, em seu nome, a promessa de uma *plenitude-por-vir*.

Percebamos como essas demandas vão sendo articuladas em favor da construção do nome Educação Integral.

Analisando os documentos sobre o Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), é possível identificar, como demanda específica dessa política, a busca pela ‘proteção’ das crianças, dos adolescentes e das próprias famílias.

O primeiro decreto que dispõe sobre o Projeto Minha Gente (nº 91/91) já trazia, no corpo do texto político, a necessidade de desenvolver “**ações integradas** de educação, saúde, assistência e promoção social relativas à criança e ao adolescente” (BRASIL, 1991, Art. 1º) – oferecendo, dentre muitas atividades, o “alojamento para **menores carentes**” (BRASIL, 1991, Art. 1º, §único, grifos meus).

Esse ordenamento normativo foi revogado pelo decreto de 7 de fevereiro de 1992 – trazendo como primazia a “I - **proteção** à criança e à família” (BRASIL, 1992a, Art. 2º, grifo meu). Embora essa legislação também tenha sido revogada por outro decreto (nº 539/92), percebe-se que a lógica da “**proteção** à criança e à família” é reiterada (BRASIL, 1992b, Art. 2º, grifo meu).

Mais uma vez houve nova revogação. Esse decreto foi revogado pelo Decreto nº 631/92; no entanto, a demanda pela “**proteção** à criança e à família” (BRASIL, 1992c, Art. 1º, grifos meus) foi mantida – resgatando a ideia da construção de **ações integradas** que dessem conta dessa demanda.

Nessas constantes revogações e criações de novos decretos, a ideia de proteção social é reiterada e preservada nos textos políticos, uma vez que a criança e o adolescente são

compreendidos como sujeitos que precisam ser ‘protegidos’, por meio do processo educacional e que, para isso, um conjunto de ações – significadas como integradas – são propostas pela política pública.

Cabe pontuar que os discursos que enunciam essa demanda por proteção social se articulam com a *visão assistencialista* (cf. CAVALIERE, 2007) de Educação Integral, identificada nos movimentos políticos de criação/revogação de decretos, reiterando a importância da proteção social por meio da educação. Essa visão assistencialista é uma das formas de compreender as diferentes concepções de Educação Integral.

Dando continuidade às análises, agora sobre o Programa Mais Educação (PME), percebe-se que muitas demandas são articuladas na construção dessa política de ampliação da jornada escolar, tais como: recursos, mais tempo, proteção, efetivação dos direitos, inclusão, formação integral, novas atividades formativas e oferta de novos espaços educativos.

A demanda por recursos para o campo educacional, antes mesmo da instituição da portaria interministerial que criou o Programa Mais Educação, já estava sendo pensada. A Emenda Constitucional nº 53/06, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), já trazia a perspectiva de organização e distribuição de recursos em diversas etapas e modalidades da educação básica, englobando, assim, inferimos, a ampliação da jornada escolar – já orientada pelo Art. 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

- a) a **organização dos Fundos**, a **distribuição proporcional de seus recursos**, as diferenças e as ponderações quanto ao valor anual por aluno entre etapas e modalidades da educação básica e tipos de estabelecimento de ensino;
- b) a forma de cálculo do **valor anual mínimo por aluno**;
- c) os **percentuais** máximos de apropriação dos recursos dos Fundos pelas **diversas etapas e modalidades da educação básica**;
- d) a fiscalização e o controle dos Fundos;
- e) prazo para fixar, em lei específica, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (BRASIL, 2006, Art. 60, III, grifos meus).

Essa perspectiva de articular verba específica para o campo educacional auxilia no processo de construção dessa segunda política federal de educação integral, uma vez que “sem dinheiro, não se faz política pública”²⁰.

²⁰ Essa afirmação pode ser encontrada na reportagem *Organizações se posicionam em defesa da continuidade de programas federais voltados à Educação Integral*, publicada no dia 14 de outubro de 2015 no portal da Cidade Escola Aprendiz, organização da sociedade civil de interesse público (Oscip) que há 23 anos contribui para o desenvolvimento dos sujeitos e suas comunidades por meio da promoção de experiências e políticas públicas orientadas por uma perspectiva integral da educação. Disponível em: <https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/organizacoes-se-posicionam-em-defesa-da-continuidade-de-programas-federais-voltados-educacao-integral/>. Acesso em: 02 fev. 2022.

No ano seguinte, a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundeb, traz a perspectiva de manutenção/desenvolvimento da educação pública, a ideia de valorização dos trabalhadores e reitera a proposta de distribuição de recursos entre diferentes segmentos educacionais, evidenciando especificamente a ampliação da jornada escolar no recebimento desses recursos.

Os Fundos destinam-se à **manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública** e à **valorização dos trabalhadores em educação**, incluindo sua condigna remuneração, observado o disposto nesta Lei (BRASIL, 2007b, Art. 2º, grifos meus). A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica: creche, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio – todos em tempo integral (BRASIL, 2007b, Art. 10º, grifos meus).

Esse movimento político é reforçado com a publicação, ainda no ano de 2007, de um novo decreto (nº 6.253/07), dispondo novas orientações sobre o Fundeb. Nesse novo decreto, reitera-se a perspectiva de aplicação dos recursos financeiros do Fundeb em diferentes “**etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino** da educação básica (BRASIL, 2007c, Art. 3º, §2, grifo meu).

Nesse contexto de articulações financeiras sendo viabilizadas, eis que, em 24 de abril de 2007, o Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/07, trazendo, logo nas considerações iniciais, *demandas específicas* para as quais o PME foi criado.

CONSIDERANDO que o Art. 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina a **progressiva ampliação** do período de permanência na escola;

CONSIDERANDO que o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, garante às crianças e aos adolescentes a **proteção integral** e todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes oportunidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade;

CONSIDERANDO que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar, com absoluta prioridade, a **efetivação dos direitos** referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, nos termos do Art. 227 da Constituição Federal;

CONSIDERANDO que, segundo a Política Nacional de Assistência Social, o Estado deve prover proteção social à criança, ao adolescente e ao jovem, bem como a suas famílias, nas **situações de vulnerabilidade, risco ou exclusão social**, potencializando recursos individuais e coletivos capazes de contribuir para a superação de tais situações, resgate de seus direitos e alcance da autonomia;

CONSIDERANDO a situação de vulnerabilidade e risco a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias, relacionadas à pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e **outras formas de violação de direitos**;

CONSIDERANDO a importância da articulação entre as políticas sociais para a **inclusão** de crianças, adolescentes, jovens e suas famílias, bem como o papel fundamental que a educação exerce nesse contexto;

CONSIDERANDO que a educação abrange os **processos formativos** que se desenvolvem na vida familiar, na convivência comunitária, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade

civil e nas manifestações culturais, de acordo com o Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

CONSIDERANDO que o Art. 217 da Constituição Federal define o esporte como dever do Estado e direito de cada um, reforçando o compromisso de democratizar o acesso às atividades esportivas como parte da **formação integral** de crianças, adolescentes e jovens;

CONSIDERANDO o caráter intersetorial das políticas de inclusão social e formação para a cidadania, bem como a **corresponsabilidade de todos os entes federados** em sua implementação e a necessidade de planejamento territorial das **ações intersetoriais**, de modo a promover sua articulação no âmbito local;

CONSIDERANDO o reconhecimento, por parte do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, do papel das atividades pedagógicas e socioeducativas no contraturno escolar à **prevenção de ruptura de vínculos familiares** de crianças e adolescentes; e

CONSIDERANDO a necessidade de ampliação da vivência escolar de crianças, adolescentes e jovens, de modo a promover, além do aumento da jornada, a oferta de **novas atividades formativas** e de **espaços favoráveis** ao seu desenvolvimento (BRASIL, 2007a, p. 5, grifos meus).

Os recortes trazidos acima, retirados das considerações da Portaria Interministerial nº 17/07, se articulam – numa cadeia de equivalência – com as demandas apresentadas pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o PME.

Nesse decreto, alguns princípios são inseridos no Art. 2º que podem ser compreendidos discursivamente como demandas que constituem o Programa Mais Educação.

Princípios para a Educação Integral, tais quais: 1) articulação das disciplinas curriculares; 2) territórios educativos; 3) integração entre as políticas educacionais e sociais; 4) experiências históricas; 5) sustentabilidade nos espaços, nos currículos e nos materiais didáticos; 6) direitos humanos; e 7) articulação interinstitucional (BRASIL, 2010a, Art. 2º).

Percebe-se que os trechos apresentados dos ordenamentos normativos selecionados – que versam sobre os recursos do Fundeb, as considerações sobre o Programa Mais Educação e princípios da Educação Integral preconizados por essa segunda política de ampliação da jornada escolar no Brasil evidenciam uma *visão multissetorial* (cf. CAVALIERE, 2007) para a oferta da Educação Integral – desde a captação de recursos até à criação de ações integradas, articulando diferentes sujeitos, setores, espaços e entes federativos. Essa visão multissetorial é também mais uma das formas de compreender as diferentes concepções de Educação Integral.

Por fim, trazendo interpretações sobre a terceira e última política de ampliação da jornada escolar no Brasil – o Programa Novo Mais Educação (PNME), é possível identificar como demanda específica dessa política a busca pelo aumento dos indicadores de aprendizagem das escolas públicas.

Esse PNME focaliza suas ações para dar conta de uma *perspectiva mais instrumental de conhecimento*²¹ (cf. LOPES; MACEDO, 2011), que tem por principal referência a razão instrumental que, “genericamente falando, é a razão que busca sua legitimação pelo atendimento eficiente a determinados fins, sem problematizar os processos que levam a esses fins” (p. 75).

Essa perspectiva mais ‘instrumental’ pode ser percebida na Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, que institui o Programa Novo Mais Educação, quando enuncia, como objetivo do programa, a busca por: “**melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental**” (BRASIL, 2016, Considerando, grifos meus).

A legislação apresenta ainda algumas considerações importantes acerca do processo de construção dessa política: 1) **domínio da leitura, da escrita e do cálculo**; 2) **ampliação do tempo**; 3) **efetivação de direitos**; 4) **metas não alcançadas**; 5) oferta de uma **educação integral** e, ainda, 5) **melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas**” (BRASIL, 2016, Considerando, grifos meus).

Essas considerações se articulam em prol de uma tentativa de reduzir educação a ensino (cf. MACEDO, 2017) e, na busca por alcançar uma ‘melhoria’ nele, o PNME vai sendo construído como estratégia.

O Caderno de Orientações Pedagógicas do Programa Novo Mais Educação, em sua versão 1, informa que o PNME possibilita a “**ampliação de tempos e espaços escolares**, além de **oportunidades educacionais**, uma vez que investe no **acompanhamento pedagógico** de crianças e adolescentes, visando a **erradicação do fracasso escolar**” (BRASIL, 2017, p. 3, grifos meus).

Observe que no PNME há sentidos preservados do anterior PME no que tange à oferta de mais tempo, mais oportunidades educacionais e de acompanhamento pedagógico; no entanto, seu foco está na “erradicação do fracasso escolar”, por isso a demanda específica pelo aumento das metas do IDEB, como se o fracasso escolar percebido na educação pública brasileira estivesse única e exclusivamente relacionado com esses indicadores de desempenho.

Esse Caderno de Orientações Pedagógicas evidencia, ainda, a finalidade do Programa Novo Mais Educação, uma finalidade que ratifica a lógica do ‘melhorismo’ e de educação reduzida a ensino, com uma concepção de conhecimento mais instrumental.

²¹ Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo apresentam, no livro *Teorias de Currículo*, quatro perspectivas de conhecimento: *Perspectiva Acadêmica*, *Perspectiva Documental*, *Perspectiva Progressivista* e *Perspectiva Crítica* (LOPES; MACEDO, 2011, p. 71-77).

O Programa tem por finalidade contribuir para a: I - **alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática** das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; II - **redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano**, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; III - **melhoria dos resultados de aprendizagem** do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e IV - **ampliação do período de permanência dos alunos na escola** (BRASIL, 2017, p. 4, grifos meus).

No ano seguinte, 2018, uma nova versão do Caderno Pedagógico – Versão 2 – foi publicada; todavia, os sentidos produzidos no que tange às possibilidades e aos desafios trazidos na primeira versão (2017) são preservados e reiterados.

Cabe destacar que a manutenção dessa lógica instrumental enuncia uma *visão autoritária* (cf. CAVALIERE, 2007) de Educação Integral como se fosse um ‘crime’ não alcançar as metas estabelecidas pelo IDEB. Percebe-se que o discurso de que “cada sujeito aprende num ‘tempo’ diferente” foi suplantado pela imposição de ‘mais tempo’ aos estudantes com a exigência, consecutiva, de que o desempenho escolar aconteça – de igual forma para todos. Essa visão autoritária é, ainda, mais uma das formas de compreender as diferentes concepções de Educação Integral.

Ao sinalizar que a meta pelo desempenho escolar dialoga com uma perspectiva instrumental de educação, questiono as tentativas de performatizar o processo educacional e conter o fluxo de significação, que acabam por responsabilizar o docente e as escolas e por desconsiderar outras demandas educacionais para além da aquisição de Língua Portuguesa e da Matemática.

Desse modo, tendo apresentado um panorama interpretativo dos discursos enunciados nos ordenamentos normativos de cada uma das três políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil, foi possível perceber que cada uma delas se articula majoritariamente com uma *visão de Educação Integral* diferente.

Sobre essas visões diferenciadas, Ana Maria Cavaliere, em suas reflexões sobre *Tempo de escola e qualidade na educação pública*, apresenta quatro visões sobre Educação Integral: Assistencialista, Autoritária, Multissetorial e Democrática.

Visão Assistencialista: “vê a escola de tempo integral como uma escola para desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos”.

Visão Autoritária: “a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção do crime”.

Visão Multissetorial: “a educação pode e deve se fazer fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado a uma instituição”.

Visão Democrática: “o tempo integral seria um meio de proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas” (CAVALIERE, 2007, p. 1.028-1.029).

De antemão se faz necessário pontuar que, ao trazer essas “visões” de Educação Integral, entendo que elas foram propostas por Cavaliere (2007) como tentativa de organização de diferentes possibilidades de significação da Educação Integral. Não vejo essas visões como dicotômicas, pois compreendo, a partir de uma perspectiva discursiva, o hibridismo que as constitui.

No entanto, entendo como sendo importantes para identificar qual perspectiva se evidencia como majoritária nas políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil, uma vez que elas se antagonizam em diferentes demandas e especificidades. Nesse sentido, percebe-se que há maior predominância da *Visão Assistencialista* na política do CAIC, da *Visão Multissetorial* na política do PME e da *Visão Autoritária* na política do PNME.

Faz-se necessário assinalar que essas “predominâncias” não devem ser entendidas como ‘ausência’ das outras visões, uma vez que a lógica da proteção à criança, ao adolescente e à família, a perspectiva da articulação de diferentes setores da sociedade para dar conta da formação integral dos sujeitos e a imposição quanto ao aumento dos indicadores de desempenho são direta e/ou indiretamente mobilizadas em todas essas três políticas federais.

Cabe ressaltar, ainda, que essas visões de Educação Integral se constituem como partes de um processo de significação e estão inseridas, de maneira hibridizada, nas políticas interpretadas, uma vez que o processo de hegemonização do nome Educação Integral é fruto da articulação de demandas diferenciais, apresentadas por variadas concepções, que se encontram em disputa no jogo político.

Nesse contexto, a partir das quatro visões de Educação Integral apresentadas por Cavaliere (2007), ponho-me a pensar sobre onde pode ser identificada – de maneira mais predominante – a *Visão Democrática* de Educação Integral, uma vez que, se nessas três políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil, criadas no período de redemocratização do país, enunciam-se visões marcadamente assistencialistas, autoritárias e multissetoriais, em quais outros movimentos político-pedagógicos a visão mais democrática é discursivamente enunciada?

Frente a esse questionamento, construo a inferência de que nas experiências de Educação Integral de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro – anteriores a essas três políticas nacionais de ampliação da jornada escolar no Brasil – a *Visão Democrática* pode ser identificada como hegemônica.

Partindo da compreensão de que o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) – projetado por Anísio Teixeira – e o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) – criado por Darcy Ribeiro – se configuram como experiências de Educação Integral basilares, inclusive

para a construção dessas três políticas nacionais de ampliação da jornada escolar, na próxima seção enuncio essas experiências e suas contribuições – em defesa da hegemonização da *Visão Democrática* de Educação Integral nelas.

3.2 Experiências de Educação Integral no solo brasileiro: de Anísio Teixeira a Darcy Ribeiro

O cenário educacional brasileiro já foi palco de diversas propostas de Educação Integral e(m) Tempo Integral. Essas experiências – em micro ou macrocontexto – trouxeram novos olhares para: a centralidade dos estudantes; a construção dos projetos pedagógicos; a aprendizagem permanente; o currículo integrado; a questão da multidimensionalidade; a perspectiva inclusiva; a gestão democrática; a ampliação do tempo; a ambiência; o uso do território numa perspectiva intersetorial – culminando na construção de políticas públicas de Educação Integral, como pontua o Centro de Referências em Educação Integral²².

Desde o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), que percebia a educação como uma possibilidade de reconstrução da democracia, várias propostas foram sendo construídas e se evidenciaram como marcos importantes para o campo da Educação Integral e(m) Tempo Integral: 1) Centro Educacional Carneiro Ribeiro (1950, em Salvador/BA); 2) Centro de Educação Elementar (1960, em Brasília/DF); 3) Centro Integrado de Educação Pública (1980, no Estado do Rio de Janeiro); 4) Centros Educacionais Unificados (2000, em São Paulo/SP); 5) Cidade Educação (2001, em Apucarana/PR); 6) Ginásio Pernambucano (em 2004, no Estado de Pernambuco); 7) Programa Escola Integrada (2006, em Belo Horizonte/MG); 8) Bairro-Escola (2006, em Nova Iguaçu/RJ) e 9) Programa Tempo de Escola (2010, em São Bernardo do Campo), dentre muitas outras de igual forma importantes.

As experiências citadas no parágrafo anterior evidenciam a importância da discussão sobre Educação Integral e(m) Tempo Integral em território nacional, tanto que, a partir de algumas dessas experiências, as políticas federais de ampliação da jornada escolar – CAIC, PME e PNME – foram criadas. Dentre essas nove experiências mencionadas, duas possuem importância *sine qua non* e se constituíram referências para a construção das políticas de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Anísio Teixeira) e o Centro Integrado de Educação Pública (Darcy Ribeiro). Sobre essas duas experiências específicas de educação

²² Estes princípios inalienáveis, sugeridos pelo *Centro de Referências em Educação Integral*, que vem organizando as novas propostas educativas de Educação Integral pode ser encontrado no link: <https://educacaointegral.org.br/conceito/>. Acesso em: 05 fev. 2022.

integral alinhavarei algumas considerações a seguir. No entanto, na iminência de tomar uma decisão – em terreno indecidível – na escrita dessas experiências, opto por não apresentar uma ‘biografia’, nem um ‘histórico’ dos autores e suas propostas educacionais (cf. GOUVEIA NETO, 1973; LIMA, 1878), mas, sim, a partir dos princípios inalienáveis preconizados pelo Centro de Referências em Educação Integral (apresentados no primeiro parágrafo desta seção), identificar como as experiências enunciam esses princípios.

3.2.1 Centro Educacional Carneiro Ribeiro

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), mais conhecido como Escola Parque, foi inaugurado no dia 21 de setembro de 1950 no bairro da Liberdade, em Salvador/BA, por Anísio Spínola Teixeira²³, à época secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia, durante o governo de Otávio Mangabeira.

Figura 1 - Centro Educacional Carneiro Ribeiro



Fonte: Blogspot Produções de Vídeos do CECR²⁴.

²³ Aos que tiverem interesse na biografia/obra de Anísio Spínola Teixeira, indico o livro *Anísio Teixeira: educador singular*, produzido por Hermano Gouveia Neto (1973), que apresenta um trabalho dedicado à obra, ao pensamento e à ação de Anísio Spínola Teixeira; e o livro *Anísio Teixeira: estadista da educação*, de Hermes Lima (1978), que apresenta uma biografia do educador e descreve, com clareza e riqueza de detalhes, as diversas etapas de sua vida.

²⁴ Essa ilustração está disponível no site *Produções de vídeos do CECR*. Pode ser encontrada no link: <http://producoesdevideosdocecr.blogspot.com/p/memoria.html>. Acesso em: 11 fev. 2022.

Esse Centro trazia em sua concepção a proposta tão revolucionária de Educação Integral e(m) Tempo Integral voltada para as classes populares (LOVISOLO, 1990), proposta essa que será dinamizada nos próximos parágrafos, a partir dos *princípios inalienáveis para a Educação Integral* – com base nas contribuições de Teixeira (1956; 1957; 1959; 1997) em articulação com as produções de grandes estudiosos da proposta educacional do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, como Clarice Nunes; Terezinha Éboli e Hugo Lovisolo.

Para discorrer sobre o primeiro princípio – a ideia de centralidade dos estudantes –, foi necessário me aproximar de uma importante obra de Anísio Teixeira: *A escola brasileira e a estabilidade social*. Nessa produção, Anísio apresenta a contextualização necessária para a criação do CECR. Segundo o autor, havia uma realidade seletiva na escola primária que precisava ser combatida com a oferta de atividades formativas diferenciadas, em que os alunos tivessem centralidade no processo educativo.

Teixeira (1957) pontua que a escola precisa “cuidar seriamente dos alunos de todos os tipos e todas as inteligências” (p. 4) e esse ‘cuidado’ se alinha, de antemão, com a compreensão que se tem acerca do papel social desse aluno.

Para avançar nessa reflexão, as contribuições de Clarice Nunes – uma das maiores pesquisadoras sobre Anísio Teixeira do nosso país –, em seu artigo *Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos*, brindam-nos com informações muito importantes acerca desse papel social do aluno.

As pesquisas da autora evidenciam que houve preocupação, por parte de Anísio Teixeira, em elaborar um “plano de edificações escolares” que oportunizasse o aumento das matrículas e ainda “levasse em conta o projeto pedagógico voltado para o aluno na escola” (NUNES, 2000, p. 15).

Alguns anos após essa publicação, Clarice Nunes apresenta novas contribuições acerca do *Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral*. Nesse artigo, a autora evidencia a centralidade do processo formativo voltada para os estudantes no CECR, uma vez que “os alunos eram encarregados de organizar inúmeras atividades: correios, clubes, biblioteca, banco, lojas, rádio-escola etc.” (NUNES, 2009, p. 126).

Essa forma de compreender os estudantes nos direciona a pensar sobre como o segundo princípio – a construção dos projetos pedagógicos – se articula no Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Clarice Nunes (2000) sinaliza que o projeto pedagógico de Anísio Teixeira se alinhava com a tentativa de construir espaços educativos que tivessem a cultura como mola propulsora, uma proposta que privilegiava o conhecimento científico, literário e filosófico na formação dos diferentes sujeitos.

O projeto de Anísio Teixeira passa pela criação de instituições, universitárias ou não, que formulem intelectualmente a cultura humana, sejam capazes de incentivar (no caso de órgãos de fomento à pesquisa ou ao aperfeiçoamento docente) e funcionar (no caso das universidades ou dos centros de pesquisa) como polos de irradiação científica, literária e filosófica, tenham a pesquisa como um valor e a vinculem à docência. A trajetória de Anísio Teixeira em defesa da universidade pública e de instituições públicas de pesquisa ou de financiamento a ela tem implícita a convicção de que não há país capaz de sobrevivência digna sem instituições, sobretudo como a universidade, capazes de produzir conhecimentos e propor soluções próprias às questões que o afligem (NUNES, 2000, p. 17).

A citação trazida nesse fragmento evidencia a importância da ‘pesquisa’ na construção dos seus projetos educacionais. Cabe destacar que Anísio Teixeira atuou (cf. LIMA, 1978) em diferentes instituições: inspetor-geral do Ensino da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública (Bahia); funcionário do Ministério da Educação e Saúde (Rio de Janeiro); diretor-geral do Departamento de Educação e Cultura do Distrito Federal (Brasília); secretário de Educação e Saúde (Bahia); assumiu a secretaria-geral da recém-fundada Campanha (posterior Comissão) de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (Capes) e, por fim, atuou como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Em todas elas evidencia-se a importância da ‘pesquisa’ na construção de projetos educacionais que modificassem a lógica da ‘realidade seletiva’ da escola primária, apresentada nos parágrafos anteriores (TEIXEIRA, 1957).

Essa perspectiva – de valorizar diferentes formas de conhecimento, mobilizar a construção de diversas pesquisas, buscar novos investimentos e criar soluções para as demandas que emergem do social – se pauta na concepção de educação que Anísio Teixeira defendia e que era enunciada nos seus projetos educacionais.

Segundo Nunes (2009), o projeto pedagógico do CECR tinha em sua concepção a busca por oferecer aos estudantes atividades diferenciadas que pudessem contribuir para sua formação humana mais completa.

Era preciso um novo currículo, um novo programa, um novo docente. Tratava-se, portanto, de expandir, do ponto de vista da cultura geral, a instrução primária – até então caracterizada praticamente como escola alfabetizadora – para que a população, sobretudo das áreas mais pobres, se integrasse no contexto de uma sociedade moderna (NUNES, 2009, p. 123).

Essa proposta – articulada no bojo do Centro Educacional Carneiro Ribeiro – previa novos olhares acerca do processo de ensino-aprendizagem, um processo em que os estudantes

a todo momento estivessem sendo mobilizados para a aprendizagem, por meio da estimulação de diferentes dimensões formadoras (GOUVEIA NETO, 1973).

Sobre esta aprendizagem – permanente – que se nos apresenta como terceiro princípio inalienável, Anísio Teixeira construiu uma proposta de organização do tempo, dos espaços, dos processos educativos e da trajetória formativa, tais quais se pode perceber no fragmento a seguir.

- a) ter o dia escolar de seis horas, dividido em duas fases: uma de extensão da aprendizagem fundamental ou de cultura e outra de iniciação em atividades pré-vocacionais, de preparação, em salas-oficina, para a iniciação da aprendizagem profissional quando os alunos atingirem a idade legal de 1 ano;
- b) possibilitar aos que, concluídas essas duas séries de ensino primário complementar, o desejarem e puderem, prosseguir seus estudos em escolas de nível médio, aí matriculando-se na terceira série do primeiro ciclo, mediante simples processo de adaptação, que essas mesmas escolas, sem prejuízo de tempo e nível de escolaridade, lhes proporcionarem;
- c) não ter o aspecto de ensino de emergência, mas de ensino no normal que, normalmente, se entrosa com o ensino de nível médio (TEIXEIRA, 1957, p. 49).

As três ponderações apresentadas por Anísio Teixeira se conectam com uma perspectiva de aprendizagem que se dá de forma permanente, partindo da defesa de que a *Educação é um direito de todos* (TEIXEIRA, 2009). Essa percepção se fortalece nas contribuições de Nunes (2000) quando a autora evidencia a aproximação de Anísio Teixeira com as produções de Dewey, suas críticas à escola tradicional e a sua defesa para a oferta de ‘outras possibilidades de aprendizagem’ no processo educativo.

A escola tradicional nunca teria sido capaz de perceber que, junto ao objeto primário do seu ensino, pudessem ser aderidas outras possibilidades de aprendizagem e que, portanto, em uma simples lição de Matemática – para citar um exemplo –, o professor poderia também estar ensinando a criança a ter complexos de inferioridade, a não ter coragem de enfrentar obstáculos e a não ser sociável, se a condenasse e humilhasse em suas observações (NUNES, 2000, p. 17).

Na contramão dessa perspectiva – significada como tradicional de ensino –, Anísio Teixeira foi construindo uma outra concepção de educação e do processo de ensino-aprendizagem. Essa concepção – mais democrática –, que valorizava as diferentes experiências construídas no cotidiano da escola, se alinha diretamente com as discussões sobre o campo do currículo.

Embora à época ainda não se utilizasse essa nomenclatura, ‘currículo integrado’, quarto princípio inalienável, as reflexões de Anísio Teixeira dialogam com essa perspectiva mais integradora do conhecimento pedagógico. Segundo o autor, o currículo construído no espaço educativo precisa estar em alinhamento com o conceito de participação.

Nesse viés, as atividades formativas propostas são adaptadas aos estudantes, a fim de que participem numa dupla dimensão: com atividades de classe e atividades complementares.

Com um currículo de aprendizagem por participação, não é difícil, embora exija abundantemente material de ensino e de trabalho e professores preparados de forma mais acentuadamente profissional – tudo bem diverso do que vimos atualmente fazendo. A escola se organizará como um local de atividades adequadas às idades, dentro de três setores, que se conjugarão entre si, mutuamente complementares e integrados: o do jogo, recreação e educação social e física; e do trabalho, em formas adequadas à idade; e o do estudo, em atividades de classe propriamente ditas (TEIXEIRA, 1957, p. 6).

Essa construção preconizada por Anísio Teixeira evidencia a organização curricular proposta pelo autor e sua defesa pela integração dos conhecimentos. Teixeira (1957) ainda sustentava que as atividades dinamizadas no Centro Educacional Carneiro Ribeiro precisavam ser lúdicas e que, dessa perspectiva houvesse evolução para as atividades de trabalho, desenvolvendo a responsabilidade dos estudantes e sua atenção. Esse movimento desaguava nos estudos e no desenvolvimento intelectual dos estudantes. Estudantes estes que eram percebidos em sua multidimensionalidade, quinto princípio inalienável.

A ideia da multidimensionalidade se alinha com a compreensão de que há diferentes dimensões formadoras que constituem o processo formativo dos sujeitos. Isa Guará (2006) sinaliza que “a integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial” (p. 16).

Essas diferentes dimensões eram valorizadas e desenvolvidas no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, uma vez que

na Escola-Parque os alunos eram agrupados pela idade e pelas preferências, em turmas de 20 a 30 no máximo, pelos diversos setores, todos em funcionamento, para realizar inúmeras atividades:

- Artes aplicadas (desenho, modelagem e cerâmica, escultura em madeira, cartonagem e encadernação, metal, couro, alfaiataria, bordados, bijuterias, tapeçaria, confecção de brinquedos flexíveis, tecelagem, cestaria, flores) no Setor de Trabalho;
- Jogos, recreação e ginástica no Setor de Educação Física e Recreação;
- Grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja no Setor Socializante;
- Música instrumental, canto, dança e teatro no Setor Artístico;
- Leitura, estudo e pesquisas no setor de Extensão Cultural e Biblioteca (NUNES, 2009, p. 126).

Essas diferentes atividades dinamizadas na Escola-Parque no Setor de ‘Trabalho’, no Setor de ‘Educação Física e Recreação’, no Setor ‘Socializante’, no Setor ‘Artístico’ e no Setor de ‘Extensão Cultural e Biblioteca’ direta ou indiretamente contribuem para o desenvolvimento dessas diferentes dimensões que constituem os sujeitos – produzindo, assim, uma educação que perceba os estudantes numa perspectiva multidimensional.

Avançando um pouco mais nas reflexões, o sexto princípio – com relação à perspectiva inclusiva – pode ser identificado de maneira mais ampla (com articulação com o conceito de

inclusão social) e de maneira mais focalizada (com ações propostas para dar conta das dificuldades de aprendizagem dos estudantes) – no CECR.

Numa perspectiva mais ampliada, Anísio Teixeira enunciava uma visão de educação mais inclusiva quando lutava pelo acesso de todos a uma escola primária e pela redução das desigualdades sociais (TEIXEIRA, 2009). Segundo Nunes (2009), dois valores sustentavam as propostas políticas de Anísio Teixeira: igualdade e individualidade.

Os critérios políticos que levaram Anísio Teixeira a uma iniciativa desse porte ancoram-se nos valores da igualdade e da individualidade, caros à modernidade. É pela igualdade que defende o acesso de todos, ricos e pobres, a uma escola primária de qualidade. É pela individualidade que apresenta uma formação flexível e variada, já que aptidões e interesses são próprios dos indivíduos (NUNES, 2009, p. 124).

Nessa luta em defesa de uma educação pública que dinamizasse igualdade e individualidade, a lógica da inclusão – social – se materializava enquanto uma possibilidade de “promoção social pela educação” (TEIXEIRA, 1957, p. 10).

Dando continuidade, numa abordagem mais focalizada, a perspectiva da inclusão ainda podia ser identificada quando Anísio Teixeira tinha um olhar específico voltado para um trabalho pedagógico que dirimisse as dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

As classes reuniam alunos por faixa etária e não por testes de inteligência. Essa organização ia na contramão das classes homogêneas que persistiam na escola brasileira. Instituiu-se a permanência da criança na escola por sete anos, abolindo-se a repetência escolar. Nesse sentido, o professor das escolas-classe contava o tempo todo com o apoio de um Setor de Currículo e Supervisão, para trabalhar as dificuldades de aprendizagem das crianças e suas próprias dificuldades didáticas (NUNES, 2009, p. 126).

No entanto, esse movimento inclusivo – de forma abrangente ou focalizada – exige, consecutivamente, uma concepção de gestão também diferenciada. Uma concepção que, segundo o sétimo princípio, seria democrática, uma vez que Anísio Teixeira defendia a construção de uma *Educação para a democracia* (TEIXEIRA, 1997).

Nesse sentido, Anísio Teixeira (1957) afirmava a necessidade de construção de uma educação democrática que preparasse o indivíduo para a vida. Ações educativas que ofertassem aos estudantes uma educação de qualidade – sobretudo aos que são oriundos das camadas empobrecidas da população (LOVISOLO, 1990). Seguindo essas premissas, Anísio acreditava que a escola teria condições de cumprir a sua missão.

O autor mantinha suas críticas aos processos de adestramento dos estudantes para os exames e as avaliações e defendia a construção de processos formativos que promovessem a participação e a integração dos sujeitos – conectando a escola com a família/comunidade.

Segundo Nunes (2000), Anísio Teixeira representava a luta contra “exclusões e discriminações” (p. 36) – de toda forma. O visionário, com sua concepção de educação e suas

propostas educacionais, avançou, ainda, na concepção de uma educação “política, democrática e substantiva” (*ibidem*).

A partir dessa concepção de educação, é possível inferir a construção de uma gestão democrática, que priorizava a participação social, a autonomia, a descentralização e a transparência nos processos educacionais (PARO, 2000).

Essas reflexões sobre a centralidade do estudante, a construção dos projetos pedagógicos, a aprendizagem permanente, o currículo integrado, a multidimensionalidade, a perspectiva inclusiva e a gestão democrática evidenciam tantas demandas que o pouco tempo destinado aos diferentes processos formativos se evidencia como insuficiente.

Nesse contexto, a proposta de ampliação do tempo, oitavo princípio inalienável da Educação Integral, se enuncia como imperiosa. Em conferência pronunciada no I Congresso Estadual de Ribeirão Preto²⁵, Anísio Teixeira (1956) defendeu a ideia de “uma escola primária eficiente e adequada a todos, uma escola com duração de cinco anos e dia letivo completo” (BRASIL, 2000, p. 12).

A escola primária deverá, assim, organizar-se para dar ao aluno, nos quatro anos do seu curso atual e nos seis a que se deve estender, uma educação ambiciosamente integrada e integradora. Para tanto precisa, primeiro, de tempo: tempo para se fazer uma escola de formação de hábitos (e não de adestramento para passar em exames) e de hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual (TEIXEIRA, 1957, p. 6).

Anísio Teixeira (1957) traz a perspectiva de ampliação da jornada escolar dos estudantes em articulação com a oferta de uma formação que crie hábitos. Uma formação que prepare o estudante para a vida, com uma gama de habilidades inerentes ao ofício de viver socialmente. Uma demanda que requer tempo. E tempo para todos os sujeitos.

O autor evidencia que a ampliação do tempo não é apenas para os estudantes. Precisa-se de mais tempo inclusive para os professores – em tempo integral – construir seus processos formativos a fim de que se constituam como “intelectuais, técnicos, cientistas e professores de alto nível” (p. 24).

Com professores e alunos – em tempo integral –, é possível inferirmos, se ampliam as possibilidades formativas e se minimizam as mazelas sociais historicamente produzidas. Entretanto, ao aumentar o tempo de permanência, se faz necessário um espaço adequado, planejado e arquitetado para as atividades educacionais diferenciadas no Centro Educacional

²⁵ Essa obra encontra-se disponível no Arquivo Histórico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em cópia carbonada do original datilografado do texto da conferência, com correções manuscritas, supressões e acréscimos (de próprio punho do autor).

Carneiro Ribeiro, pois do contrário seria apenas “mais da mesma coisa”, como pondera Vítor Paro (2009, p. 13). Nesse contexto, eis que o nono princípio se nos evidencia: a ambiência.

O projeto de construção do CECR previa a construção de um espaço específico para as atividades de estudo (escola-classe) e um espaço para as demais atividades formativas (escola-parque). No recorte a seguir, Clarice Nunes (2009) apresenta as características desses dois ambientes educativos:

O projeto de construção do Centro comportava quatro escolas-classe de nível primário para mil alunos cada, com funcionamento em dois turnos; uma escola-parque, com sete pavilhões destinados às práticas educativas, onde os alunos completavam sua educação no turno alternado ao da classe. Aos alunos do Centro era oferecido um dia completo de permanência em ambiente educativo (p. 125).

Cabe destacar que o projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro tinha um quantitativo expressivo de estudantes e uma proposta de rodízio que organizava a jornada escolar entre ‘turno’ e ‘contraturno’ com as atividades de estudo e de “recreação e jogos”, “atividades sociais e as artísticas” ou “atividades de trabalho” (TEIXEIRA, 1957, p. 6), além de outros ambientes educativos necessários à Educação Integral.

Terezinha Éboli, em seu livro *Uma experiência de educação integral*, assinala que as escolas-classe possuíam doze salas de aula, áreas cobertas, gabinetes médico e dentário, instalações para a administração, jardins, hortas e, ainda, áreas livres. Nessa escola-classe, os estudantes ficavam quatro horas estudando os seguintes campos: linguagem, aritmética, ciências e estudos sociais.

Éboli (1983) sinaliza ainda que os alunos que estudavam pela manhã nessa escola-classe, à tarde, iam para a escola-parque e ficavam mais quatro horas com atividades diferenciadas nos pavilhões. Um espaço arquitetônico tão bem planejado e equipado, com uma organização física e pedagógica em função da construção de uma Educação Integral que, por sua vez, evidencia a importância dos diferentes espaços no desenvolvimento humano dos sujeitos.

Essa perspectiva dialoga com o décimo princípio – uso do território numa proposta intersetorial. De antemão se faz necessário evidenciar que educação é um processo formativo amplo, que se dá em diferentes espaços sociais. Nesse sentido, Cavaliere (2009b) sinaliza dois modelos de educação integral: 1) escola em tempo integral; 2) aluno em tempo integral.

No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da Unidade Escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de **atividades diversificadas** aos alunos **no turno alternativo** ao da escola, fruto da **articulação com instituições multissetoriais**, utilizando **espaços e agentes que não**

os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (CAVALIERE, 2009b, p. 53, grifos meus).

As caracterizações da autora nos oportunizam observar que, ao tirar a centralidade do processo formativo do *locus* escolar e avançar na oferta de atividades diversificadas no contraturno escolar, em outros espaços educativos, por meio de ações intersetoriais dinamizadas por outros agentes, evidencia-se o modelo ‘aluno em tempo integral’. E, em alguma medida, esse modelo encontra aproximações com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, uma vez que o uso do território, nessa perspectiva mais intersetorial, se materializava com as “atividades extraclasse”, atividades de “pesquisas” etc.

Com base nas contribuições de Nunes (2009), é possível observarmos que, além dessas três ações – sinalizadas no parágrafo anterior –, “outras atividades extraclasse chegaram a ser desenvolvidas, como o escotismo, as campanhas para a melhoria do aprendizado, a Associação de Pais e Mestres etc.” (p. 126).

Todo esse movimento pedagógico culminou na construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro como política pública de Educação Integral, décimo primeiro princípio inalienável.

Anísio Teixeira declarava, com base em Nunes (2009, p. 131), que “as leis tornavam possíveis as reformas, mas não as concretizavam. Elas se realizavam pela mudança da estrutura da sociedade – mesmo à revelia das elites – e pelo preparo dos professores e dos quadros técnicos”. Sob esse prisma, é possível argumentar que Anísio Teixeira, por meio da construção do CECR, tinha compreensão de política para além do que estava prescrito no ordenamento legal.

Anísio defendia uma política que emergia da formação dos educadores e demais profissionais da Educação. Uma política que, em prol da mudança social, se descortinava na prática pedagógica cotidiana contra todas as formas de exclusão e a favor de uma educação – integral – que oferecia à criança “da alimentação até a preparação para o trabalho e a cidadania” (BRASIL, 2000, p. 12). Uma educação que, como “um processo de cultivo ou de cultura, há de ser sempre algo em permanente mudança, em permanente reconstrução” (TEIXEIRA, 1957, p. 1).

3.2.2 Centro Integrado de Educação Pública

O Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), conhecido como escola-casa, foi criado nos anos 1980 e 90, por Darcy Ribeiro²⁶ durante o governo de Leonel Brizola no Estado do Rio de Janeiro – ao longo de duas gestões estaduais (1983-1986 e 1991-1994). No primeiro governo de Leonel Brizola, Darcy atuou como vice-governador e secretário de Ciência e Cultura; no segundo mandato, como secretário estadual de Projetos Especiais (HEYMANN, 2012, p. 264).

Em 8 de maio de 1985, foi inaugurada a primeira unidade: o CIEP 001 Presidente Tancredo Neves, localizado no bairro do Catete, zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

Figura 2 - Centro Integrado de Educação Pública



Fonte: O Globo Rio²⁷.

²⁶ Aos que tiverem interesse na biografia/obra de Darcy Ribeiro, indico o texto *O arquivo utópico de Darcy Ribeiro*, publicado por Luciana Quillet Heymann na revista *História, Ciências, Saúde – Manguinhos* (Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p.261-282, jan./mar. 2012), que apresenta uma biografia dedicada à obra, ao pensamento e à ação de Darcy Ribeiro; e o livro *Educação como prioridade*, com seleção de textos de Darcy sobre educação, organizado por Lúcia Velloso Maurício (2018).

²⁷ Essa imagem pode ser encontrada na reportagem *Projeto pedagógico dos CIEP não foi adiante*, de Ana Costa, publicada em *O Globo* no dia 30 de dezembro de 2012. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/projeto-pedagogico-dos-cieps-nao-foi-adiante-7163258>. Acesso em: 16 fev. 2022.

O CIEP foi construído como uma possibilidade de transformar a dura realidade das crianças provenientes dos segmentos sociais mais pobres por meio da oferta de uma educação em horário integral (MAURÍCIO, 2018). Essa proposta foi inspirada na experiência, apresentada anteriormente, do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), de Anísio Teixeira, que foi um grande educador, segundo Darcy Ribeiro.

Anísio foi essencialmente um educador. Quero dizer, um pensador e gestor das formas institucionais de transmissão da cultura, com plena capacidade de avaliar a extraordinária importância da educação escolar para integrar o Brasil na civilização letrada. Para ele, a escola pública de ensino comum é a maior das criações humanas e também a máquina com que se conta para produzir democracia. É, ainda, o mais significativo instrumento de justiça social para corrigir as desigualdades provenientes da posição e da riqueza. Para funcionar eficazmente, porém, deve ser uma escola de tempo integral para os professores e para os alunos, como meus CIEPs (RIBEIRO, 1995, p. 33).

Entendendo a importância de Anísio Teixeira na formação de Darcy Ribeiro, é possível inferirmos que os CIEPs possuem demandas equivalentes às do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, bem como demandas diferentes – por conta das especificidades dos contextos.

Nesse sentido, a fim de conhecer a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública, nos próximos parágrafos apresento – a partir dos princípios inalienáveis para a Educação Integral –, com base nas contribuições de Ribeiro (1986; 1994; 1995; 1996; 2012; 2013a; 2013b; 2018), em articulação com as produções de grandes pesquisadores dos CIEPs, como Ana Maria Cavaliere, Ana Rosa Viveiros de Castro, Helena Bomeny, Lia Faria, Roberto Leher e Lúcia Velloso Maurício.

Para enunciar o primeiro princípio – a ideia de centralidade dos estudantes –, fez-se necessário me aproximar do livro *América Latina: a pátria*, no qual Darcy Ribeiro afirma que “somam no nosso país dezenas de milhões as crianças sem escola e outros tantos os menores abandonados à sua sorte – má sorte” (RIBEIRO, 2012, p. 65).

Essa constatação, por parte de Darcy Ribeiro, produzia nele um compromisso com a luta contra diferentes causas sociais, sobretudo relacionadas com a realidade da pobreza no nosso país; a construção dos Centros Integrados de Educação Pública se passa nesse compromisso social, que também é político, e que, em consequência, deságua numa orientação pedagógica para que nos CIEPs houvesse centralidade dos estudantes no processo educativo.

Analisando o *Livro dos CIEPs*, é possível encontrarmos dois recortes significativos que evidenciam esta perspectiva. No primeiro, se apresenta o respeito e valorização ao universo cultural do educando e à sua vivência/bagagem. No segundo recorte, se afirma a perspectiva de uma metodologia centrada no aluno e a construção de um modelo dinâmico (CIEPs) que impulse este alunado. Vejamos abaixo:

Um elemento fundamental na proposta dos CIEPs é o *respeito ao universo cultural do aluno*. As crianças pobres sabem e fazem muitas coisas que garantem a sua sobrevivência, mas, por si sós, não têm condições de aprender o que necessitam para participar da sociedade letrada. A tarefa primordial do CIEP é introduzir a criança no domínio do código culto, mas *valorizando a vivência e a bagagem de cada uma delas* (RIBEIRO, 1986, p. 48, *grifos meus*).

Ao atuar prioritariamente nos pontos deste impasse, por meio de uma *metodologia centrada no aluno* e que promove o entrosamento de todas as atividades pedagógicas, o *modelo dinâmico dos CIEPs impulsiona gradativamente o alunado*, elevando os índices globais de aprovação e diminuindo a evasão escolar (RIBEIRO, 1986, p. 49, *grifos meus*).

Os recortes trazidos, no recuo acima, deixam em evidência a centralidade do aluno no fazer pedagógico dentro dos CIEPs. Uma centralidade que respeita, que valoriza e que impulsiona o educando. Este movimento nos direciona para pensarmos sobre o projeto pedagógico dos Centros Integrados de Educação Pública.

Avançando nas reflexões sobre os CIEPs, dentro do segundo princípio inalienável da Educação Integral, eis que Ribeiro (1996) apresenta a proposta pedagógica dos Centros relacionada com a construção de uma escola democrática, a cultura como fator de integração, inovação pedagógica, olhares sobre a alfabetização, a avaliação pedagógica, recuperação de alunos renitentes, a questão do analfabetismo, a oferta de um material didático inovador e espaços de fala para os professores apresentarem os desafios e as especificidades do aluno dos CIEPs – ou seja, demandas diferenciadas que se articulam no interior dos CIEPs a fim de modificar a estrutura educacional.

Darcy Ribeiro, em sua obra *Teoria do Brasil*, destaca que “efetivamente nenhuma sociedade alcançou o desenvolvimento sem generalizar a educação primária a toda a população (RIBEIRO, 2013b, p. 14). Nesse sentido, o CIEP cumpriu essa tentativa de modificar a defasagem educacional histórica por meio da construção de um projeto educacional ‘realista’ para o desenvolvimento das camadas empobrecidas da população.

Assim, a tarefa histórica, para o povo brasileiro, situa-se, no plano ideológico, como o desafio de amadurecer uma consciência crítica capacitada a compreender a realidade brasileira, a formular um projeto nacional realista e motivador de desenvolvimento pleno e autônomo e apta a formular uma estratégia que permita mobilizar as forças populares para enfrentar a conjura de interesses que mantém a nação atada ao subdesenvolvimento (RIBEIRO, 2013b, p. 85).

Esse recorte contextual se faz necessário a fim de que possamos perceber o compromisso social de Darcy Ribeiro com as classes populares e a tentativa de, por meio dos CIEPs, suprir parte das necessidades apresentadas. Necessidades que se articulam com a questão da desnutrição, da escassez de recursos financeiros, do aumento de doenças infecciosas ou, ainda, de carência de assistência médica e odontológica.

Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, proveniente dos segmentos sociais mais pobres, o CIEP compromete-se com ela para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o CIEP supre as necessidades alimentares dos seus alunos. A maioria dos alunos não tem recursos financeiros? Então o CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário. Os alunos estão expostos a doenças infecciosas, estão com problemas dentários ou apresentam deficiência visual ou auditiva? Então o CIEP proporciona a todos eles assistência médica e odontológica (RIBEIRO, 1994, p. 14).

Esse olhar sensível às demandas sociais – que Darcy Ribeiro possuía – estava contido no projeto dos CIEPs. Segundo Helena Bomeny (2017), a proposta dos Centros Integrados de Educação Pública se articulava com a tentativa de oferecer à população um ensino gratuito, com reestruturação pedagógica, aparelhos tecnológicos e metas assistenciais e pedagógicas.

Sobre as metas assistenciais, a autora exemplifica: “como uniformes, calçados e melhoria da qualidade da merenda” (p. 25); sobre as metas pedagógicas, destaca o “aumento da carga horária diária para cinco horas e revisão de todo o material didático” (*ibidem*).

Focalizando as metas pedagógicas, Cavaliere (2002) aponta que o projeto dos CIEPs previa a articulação coletiva do trabalho pedagógico cotidiano. Essa articulação se dava por meio das seguintes proposições:

Criação de uma rede de professores orientadores ligados a uma coordenação pedagógica em nível central; a incorporação efetiva do horário semanal coletivo de estudo e planejamento para todos os professores; o planejamento integrado, isto é, realizado a partir de encontros sistemáticos de todos os profissionais da escola para a definição das linhas gerais do trabalho; a participação de não docentes, tais como animadores culturais e agentes de saúde, no planejamento pedagógico integrado; a figura do diretor adjunto pedagógico, compondo com os professores orientadores uma equipe de direção pedagógica (p. 106).

Essas proposições – articulando sujeitos, organização dos tempos/espacos, integração de conhecimento e o fortalecimento de um trabalho coletivo – se alinham com o terceiro princípio inalienável: a aprendizagem permanente.

Para Darcy Ribeiro, o processo de ensino-aprendizagem deveria se dar de forma permanente. Por meio dos diferentes sujeitos (professores, orientadores e animadores culturais, dentre outros) e em diferentes espacos (salas de aula, refeitório, pátio, quadra poliesportiva, biblioteca etc.), a aprendizagem deveria ser estimulada.

As crianças comem em bandejas resistentes (de aço inoxidável), usando copos e talheres também de aço. Assim que cada aluno termina sua refeição, despeja as sobras de comida no lixo, efetua uma pré-lavagem do material num tanque coletivo e o entrega, através de um guichê, para a funcionária encarregada da lavagem final. Desse modo, estimula-se nas crianças o hábito permanente da limpeza, divulgada como fator indispensável à preservação da boa saúde (RIBEIRO, 1986, p. 120).

Esse recorte – trazendo as orientações para o espaco do refeitório – evidencia a compreensão de que todos os ambientes se caracterizam como territórios educativos. Espacos

para aprender, construir hábitos e se desenvolver enquanto sujeito. Segundo Maurício (2009), são oportunidades “para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para exercer direitos e deveres de cidadão” (p. 26).

Nesse contexto, pensar numa aprendizagem permanente em diferentes espaços educativos que contribua na formação humana dos estudantes é pensar no currículo desse processo educacional.

O quarto princípio inalienável da Educação Integral – currículo integrado – pode ser percebido no *Livro dos CIEPs* quando Darcy Ribeiro assinala que “as ações pedagógicas desenvolvidas no CIEP emanam de uma visão interdisciplinar, de modo que o trabalho de cada professor integre, complemente e reforce o trabalho dos demais” (RIBEIRO, 1986, p. 48).

Embora na sua produção Darcy não utilize a nomenclatura ‘currículo integrado’, ela se evidencia nessa tentativa de articular as disciplinas escolares e promover integração docente, uma forma de ponderar que o conhecimento não está aprisionado em caixinhas (áreas) e que pode ser dinamizado de maneira mais significativa para a formação dos estudantes.

O Programa Especial de Educação apresenta uma proposta pedagógica de caráter inovador, que tenta solucionar esses dois pontos críticos do ensino público. Partindo da ideia básica de que ao estudo da língua deve ser atribuída ênfase especial, transformando-se no **elo integrador** das diferentes áreas do currículo, pretende-se que o CIEP seja visto como um grande curso de alfabetização, da 1ª à 8ª série (RIBEIRO, 1986, p. 49, grifo meu).

É possível identificar uma centralidade atribuída ao estudo da Língua Portuguesa. Compreensível, diga-se de passagem, dentro de um contexto de analfabetismo e tentativa de modificação dessa realidade socioeducacional. No entanto, mesmo com a centralidade nessa área do conhecimento, é possível perceber a busca pela integração curricular. A Língua Portuguesa – enquanto opção político-pedagógica – é hegemonizada como sendo aquela disciplina que deve ter maior ênfase, porém em articulação com as demais que se integram nesse ‘elo’ – visando minimizar a demanda do analfabetismo.

Nesse processo de escolhas político-pedagógicas, Ribeiro (1986, p. 150) apresenta uma grade curricular para o plano de estudos experimental dos Centros Integrados de Educação Pública: na parte de elementos do núcleo comum, podem ser identificadas as seguintes ‘matérias’: a) Comunicação e Expressão; b) Estudos Sociais; e c) Ciências. Na parte diversificada, podem ser observadas: a) Ensino Religioso; b) Língua Estrangeira; e c) Formação Especial. Como atividades complementares, o CIEP propõe: a) centro de estudos; b) estudos diversificados, orientado por um professor; c) estudo dirigido; e atividades livres oferecidas pela escola – computando uma carga horária semanal de 35 horas para os estudantes.

Essas diferentes ‘matérias’ enunciam uma preocupação com o desenvolvimento de diferentes dimensões no processo educativo. Sobre a questão da multidimensionalidade – quinto princípio –, Darcy Ribeiro afirma que “o CIEP é uma verdadeira escola-casa que proporciona a seus alunos **múltiplas atividades**, complementando o trabalho nas salas de aula com recreações, esportes e atividades culturais” (p. 47, grifo meu).

Ana Castro e Lia Faria, que atuaram na Secretaria de Estado de Educação, afirmam no texto *CIEP: o resgate da utopia* que “é na escola de horário integral que o aluno tem melhores condições de familiarizar-se com os conteúdos, com os professores e com a sociedade em geral, beneficiando-se das **múltiplas atividades** que lhe são oferecidas através da sala de leitura, oficinas de arte, espaços de estudo dirigido e bibliotecas” (CASTRO; FARIA, 2002, p. 87, grifo meu).

Essas múltiplas atividades trazidas por Darcy Ribeiro e reiteradas por Ana Rosa Castro e Lia Faria se articulam com as múltiplas dimensões – “aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial” (GUARÁ, 2006, p. 16) que formam os sujeitos.

Ao tensionarmos a questão das múltiplas dimensões, diretamente nos alinhamos com o sexto princípio – a perspectiva inclusiva –, partindo do pressuposto de que, ao construirmos ações educativas que percebam o educando integralmente, esse movimento se configura como uma forma pedagógica de inclusão.

Nossa escola tenta provar ao aluno pobre que ele é pobre porque é burro, quando, na verdade, ela é que não lhe dá as condições de superar suas dificuldades. Nossa escola atribui o fracasso das crianças pobres a deficiências que elas trazem de casa. “Carente de carinho familiar”, “carente de comida”, “carente de inteligência”: toda feita de carências, a criança oriunda das camadas populares seria um caso perdido que nenhuma didática, dedicação ou boa vontade conseguiria resolver. Atribuir a culpa do insucesso à própria criança, à sua família ou à situação de pobreza em que vivem significa culpar a própria vítima e absolver a escola de qualquer responsabilidade pelo desastre que representa para a nação um sistema educacional incapaz de educar seu povo (RIBEIRO, 1986, p. 32-33).

O fragmento inserido no recuo acima é profundo. Profundo em crítica a uma realidade educacional que culpabiliza o estudante das camadas empobrecidas da população, que essencializa sua forma de ser/estar socialmente e não consegue educar o estudante desse segmento social.

A construção ‘aluno-pobre’ passa a ter uma perspectiva ontológica, como se não significasse uma condição temporal e possível de ser modificada. Essa fixação atribui sentidos sobre as (im)possibilidades de trabalho a serem dinamizadas – (re)produzindo mais exclusão social. Segundo

Leher (2017), “Darcy não se conforma com um Brasil em que negros, quilombolas, favelados, povos indígenas, camponeses são colocados à margem da nação” (p. 151).

Na contramão dessa lógica de exclusão social/educacional, Darcy Ribeiro traz novos olhares para os CIEPs com a sua defesa da *igualdade de oportunidades* – o que, segundo o autor, implica o “desenvolvimento de um sistema educacional público, universal, aberto a todas as *classes sociais*, da escola primária à universidade” (RIBEIRO, 2013a, p. 85).

Esse movimento pode ser confirmado por Castro e Faria (2002) quando pontuam que “as escolas de horário integral são referência da escola-cidadã, já que se pretende uma **escola não excludente** e aberta à comunidade” (CASTRO; FARIA, 2002, p. 87, grifo meu).

Essa “escola não excludente” dialoga com a construção de uma gestão democrática em que diferentes sentidos estejam em disputa no processo educacional, e nenhum deles seja deixado de fora da luta política.

O sétimo sentido inalienável da Educação Integral – gestão democrática – aproximou-me da obra *Ensaio insólitos*, de Darcy Ribeiro, na qual o autor afirma que “a democracia é o regime do diálogo, da convivência dos contrários” (RIBEIRO, 2013a, p. 198).

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) priorizavam o diálogo no processo educativo. Eram escolas que valorizavam a construção coletiva e a compreensão de que todas as concepções divergentes ampliam o debate e oportunizam o exercício da democracia, um movimento que buscava a descentralização das decisões no espaço escolar, uma vez que, segundo Ribeiro (1986, p. 98), “não se pode falar em democratização da escola pública sem colocar em xeque as relações de poder no interior das instituições educacionais”. Entretanto, essa descentralização era um grande desafio, pois, segundo Castro e Faria (2002), há que se avançar no que tange à capacitação da gestão escolar para essa possibilidade se materializar.

A partir da elaboração do plano político-pedagógico, cada escola desenvolve capacidade de gestão, familiarizando-se com as dificuldades administrativas de estabelecer prioridades e cronogramas, traçar metas e avaliar os resultados, estabelecendo com o nível central um diálogo responsável. Ainda temos muito o que avançar neste processo de descentralização, principalmente na tarefa de capacitação em gestão, mas já sentimos os efeitos das tentativas de cogestão no sistema escolar (CASTRO; FARIA, 2002, p. 88).

Nesse processo – em construção de novos olhares sobre o exercício de uma gestão mais democrática –, Darcy Ribeiro apresenta sinais de que todos os educadores são importantes nesse contexto e que todos cooperem no desenvolvimento integral dos estudantes.

Que o diretor do CIEP seja o líder de um processo vivo e participante de trabalho na escola e na comunidade. Que o professor de classe passe a atuar de forma comprometida e entusiasmada. Que o professor orientador não seja um simples técnico, mas uma força estimuladora da melhoria do ensino. Que a cozinheira não seja apenas a pessoa que prepara a comida, ou que os inspetores e funcionários não sejam

aqueles que reprimam e vigiem, varram ou espanem seguindo rotinas inteiramente desvinculadas da ação educacional, mas que se tornem colaboradores do processo educativo (RIBEIRO, 1986, p. 48).

Diretor, professor de classe, professor orientador, cozinheiro, inspetor e demais funcionários – todos devem trabalhar de maneira integrada, se percebendo como educadores responsáveis por um processo de ensino-aprendizagem que se dá em todos os espaços/tempos da escola.

Cavaliere (2002) aponta que, nos documentos oficiais dos CIEPs, havia articulação entre ações de instrução, de cuidado com a saúde e de enriquecimento cultural, dentro do tempo ampliado, com a finalidade de “resultar numa escola democrática, com funções sociais e pedagógicas ampliadas” (p. 97).

Esse resultado pode ser percebido com a construção do regimento interno dos CIEPs, que previa a construção do conselho escola-comunidade (CEC), com os seguintes objetivos:

- 1 - Propiciar a garantia de um **espaço democrático** de discussão de todas as questões ligadas à Educação, promovendo a sistematização das propostas educativas básicas do PEE.
- 2 - Garantir a **participação** da comunidade, criando mecanismos que possibilitem às escolas assumir o seu papel de agente de transformação social (RIBEIRO, 1986, p. 144, grifos meus).

A construção desse “espaço democrático” no qual a comunidade escolar pudesse efetivamente participar se torna possível também pela possibilidade de se ter mais tempo na escola. Tempo para pensar a escola, planejar as ações, ouvir os sujeitos, refazer alguns caminhos e avançar no processo de democratização. Sobre este oitavo princípio inalienável, dispomos a seguir.

A ampliação do tempo é condição *sine qua non* para a possibilidade de oferecer uma escola pública diferenciada. Darcy Ribeiro, em sua carta de número 5, *Educação para a modernidade*, afirma que os CIEPs, enquanto escola de tempo integral, têm condições de solucionar a questão do abandono e da desescolarização.

A verdadeira escola brasileira para milhões de brasileiros é a escola da rua, é a escola do lixo, é a escola do abandono, é a escola da criminalidade. Elas têm de ser substituídas pela única escola que funciona para o povo: **a escola de tempo integral**. Essas crianças pobres são o povo brasileiro em renovação. O que fizermos delas, faremos ao Brasil de amanhã. [...] Prevê-se também nesse projeto de lei a generalização da escola de tempo integral para alunos e para professores, coisa que Anísio Teixeira vem pedindo desde 1950, seja na forma da dupla escola-parque X escola-classe, seja na forma de **centros integrados**, mesmo porque só eles solucionam realmente o problema crucial da criança abandonada: o que é ela senão uma criança desescolarizada? (RIBEIRO, 1992, p. 181, grifos do autor).

É possível perceber certo determinismo na defesa de Darcy Ribeiro com relação à construção dos Centros Integrados de Educação Pública. Sua defesa da escola de tempo integral

se articula com a fantasia de os CIEPs terem condição de trazer ‘soluções’ para as demandas sociais/educacionais dos brasileiros. Tanto que, no *Livro dos CIEPs*, Ribeiro afirma que apenas as escolas de tempo integral possuem a capacidade de alfabetizar crianças oriundas das camadas empobrecidas da população brasileira.

Só elas são capazes de alfabetizar crianças oriundas de famílias pobres, que não tiveram escolaridade prévia. O pecado maior da pedagogia brasileira é seu pendor a responsabilizar a criança pobre por seu fracasso escolar. Este é culpa principalmente do nosso sistema escolar, que supõe que cada criança esteja alimentada, tenha material didático disponível e viva numa casa onde alguém possa ajudá-la nos estudos. Como a imensa maioria das famílias, inclusive nos estados mais ricos, não tem essas condições, seus filhos são condenados à reprovação e ao fracasso na vida (RIBEIRO, 1996, p. 12).

Essa fixação pode ser confirmada com as reflexões de Maurício (2017). Segundo a autora, em todas as produções de Darcy Ribeiro em relação às crianças das camadas empobrecidas da população, há uma afirmação de que “a escola de tempo integral é aquela que é capaz de evitar que as mazelas sociais condenem as crianças brasileiras ao analfabetismo e à exclusão. Não é uma escola para os mais pobres, é uma escola para o Brasil” (p. 92).

Essa idealização de Darcy Ribeiro desemboca no funcionamento dos Centros Integrados de Educação Pública “das 8 horas da manhã às 5 horas da tarde, com capacidade para abrigar 1.000 alunos” (RIBEIRO, 1986, p. 42). Observando o regimento interno dos CIEPs, encontramos a proposta de funcionamento em tempo integral e a divisão desse tempo para atividades escolares, recreio e refeições e higiene.

Art. 33 - Os CIEPs funcionam, diariamente, das 8h às 22h.

§1º - O atendimento educacional aos alunos do 1º Grau regular é proporcionado em **horário integral**, permanecendo os alunos no estabelecimento das 8 às 17 horas.

§2º - A jornada escolar de nove horas prevista no parágrafo anterior supõe sete horas de **atividades escolares e recreio** e duas horas para **refeições e higiene** (RIBEIRO, 1986, p. 145, grifos meus).

A proposta educacional dos CIEPs, por meio da ampliação da jornada escolar, trouxe inovações no que tange à estrutura e à cultura organizacionais do espaço educativo. Cavaliere (2002) afirma que a ampliação da jornada escolar com uma proposta pedagógica mais democrática exige soluções inovadoras no âmbito estrutural. Dentre muitas, a autora destaca “as que envolvem a utilização do tempo, do espaço e também as que envolvem coesão e articulação do trabalho pedagógico” (p. 101).

Tempo, espaço e articulação que prevê uma estrutura adequada para as atividades pedagógicas. Acerca dessa ambiência, novo princípio inalienável da Educação Integral, passamos a discorrer a seguir.

A estrutura dos CIEPs foi projetada por Oscar Niemeyer para abrigar cerca de 1.000 alunos numa jornada escolar dos estudantes de nove horas. Segundo Darcy Ribeiro,

O prédio principal possui três pavimentos ligados por uma rampa central. No pavimento térreo estão localizados o refeitório com capacidade para 200 pessoas e uma cozinha dimensionada para confeccionar o desjejum, o almoço e o lanche para até mil crianças. No outro extremo do pavimento térreo fica o centro médico e, entre este e o refeitório, um amplo recreio coberto. Nos dois pavimentos superiores estão localizadas vinte salas de aula, um auditório, as salas especiais (estudo dirigido e outras atividades) e as instalações administrativas. No terraço, uma área reservada para o lazer e dois reservatórios de água. O salão polivalente é um ginásio desportivo coberto, dotado de arquibancada, vestiário e depósito para guarda de materiais. A terceira construção é a biblioteca, idealizada para atender os alunos tanto para consultas individuais como em grupos supervisionados, estando também à disposição da comunidade. Sobre a biblioteca existe uma verdadeira residência com alojamento para doze crianças (meninos ou meninas), que poderão morar na escola em caso de necessidade, sob os cuidados de um casal (que dispõe na casa de quarto próprio, sala comum, sanitário exclusivo e cozinha) (RIBEIRO, 1986, p. 103-104).

Diferentemente da proposta de Anísio Teixeira – que separava em dois espaços distintos a ‘escola-classe’ e a ‘escola-parque’ – os CIEPs foram construídos integrando as diferentes propostas educativas.

No mesmo espaço físico são articuladas atividades de instrução com atividades de lazer e de desenvolvimento de outras dimensões formadoras. Segundo Cavaliere (2002), “os prédios construídos para serem CIEPs representam, arquitetonicamente, a tentativa de valorização da escola pública, através de uma construção apropriada e bonita” (p. 104). Boniteza essa que deságua, ainda, na forma como os CIEPs dialogavam com o território, numa perspectiva intersectorial, para ofertar a aprendizagem integral aos estudantes.

Essa proposta, que se afina com o décimo princípio inalienável da Educação Integral, pode ser percebida na obra de Darcy Ribeiro quando o autor traz a ideia de que os CIEPs funcionariam como “centros culturais e recreativos numa perspectiva de integração efetiva com a comunidade” (RIBEIRO, 1986, p. 43). Uma ideia que afirma a posição do CIEP como uma “ponte viva que leva a comunidade para dentro da escola e vice-versa” (p. 48).

Darcy Ribeiro, ao propor integração entre a escola e a comunidade, está se articulando com o princípio de valorização do território, entendendo que os dois espaços devem estar alinhados para que a aprendizagem dos estudantes seja mais significativa. Essa proposta intersectorial, por meio dessa “ponte”, aproxima os ambientes e faz com que o processo formativo dinamizado seja mais contextualizado; tanto que Darcy Ribeiro criou, nos CIEPs, o trabalho de animação cultural – no qual pessoas da comunidade local estariam contribuindo para o desenvolvimento cultural das crianças.

Para viabilizar o trabalho de animação cultural propriamente dito, estão sendo contratadas pessoas comprometidas permanentemente com o fazer cultural: inquietas e instigadoras, elas são egressas de grupos de teatro, de música, de poesia, de movimentos criados espontaneamente ou de associações comunitárias. Dá-se preferência a animadores culturais residentes **na própria comunidade** onde estiver

implantado o CIEP ou que já estejam engajados em movimentos de base (RIBEIRO, 1986, p. 134, grifo meu).

Todo esse movimento pedagógico é, sobretudo, um movimento político. Um processo de tomada de decisões que se constituem como uma política de educação integral, décimo primeiro, e último, princípio inalienável da Educação Integral.

Tomando a proposta dos Centros Integrados de Educação Pública como uma política de educação integral, cabe resgatar as contribuições de Darcy Ribeiro no livro *Ensaio insólitos* que se articulam com a identificação de que “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos” (RIBEIRO, 2013a, p. 20).

Ao identificar o discurso da crise educacional em solo brasileiro, Darcy Ribeiro deixa em evidência a intencionalidade de manter esse discurso voltado para a manutenção da exclusão social, do crescimento do analfabetismo e do abandono escolar.

Na contramão dessa lógica, os CIEPs foram construídos pensando, como dito anteriormente, na questão da desnutrição, da escassez de recursos financeiros, do aumento de doenças infecciosas ou, ainda, de carência de assistência médica e odontológica. Sobre essa inclinação, Darcy Ribeiro evidencia: “Paternalismo? Não: política realista, exercida por quem não deseja ver a educação das classes populares reduzida a mera falácia ou, o que é pior, a educação nenhuma (2013a, p. 48).

Nesse sentido, os CIEPs, como política ‘realista’, representaram, segundo Lia Faria (2017), em seu texto *A utopia possível: revisitando os CIEPs do Rio de Janeiro*, “uma tentativa de construção de uma política pública mais complexa na educação” (p. 99). A autora aponta que a luta de Darcy Ribeiro pelas escolas de educação integral e(m) tempo integral é “a utopia possível” (FARIA, 2017, p. 99). Utopia de que não podemos abrir mão!

Utopia essa com que me movo para avançar nas reflexões sobre a temática da Educação Integral e(m) Tempo Integral, trazendo, na próxima seção, os processos de negociação das políticas federais de educação em tempo integral do Brasil.

3.3 Processos de negociação das políticas federais de educação em tempo integral no Brasil

Na seção anterior, foi possível conhecer algumas características principais de duas experiências de educação integral e(m) tempo integral – Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) e Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) – que se hegemonizaram no Brasil,

enquanto experiências basilares para a construção de outras propostas educacionais, bem como para as políticas federais de ampliação da jornada escolar no nosso país.

Essas experiências, de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, foram enunciadas a partir de onze princípios inalienáveis para a Educação Integral – a centralidade dos estudantes; o projeto pedagógico; a busca pela aprendizagem permanente; a organização de um currículo integrado; o trabalho considerando a multidimensionalidade; a perspectiva inclusiva; a tentativa de construção de uma gestão democrática; a ampliação do tempo; a ambiência; o uso do território numa perspectiva intersetorial; e, por fim, a consolidação de uma política de educação integral – preconizados pelo Centro de Referências em Educação Integral (CREI), uma forma de apresentar as propostas de educação integral – sem uma “linha do tempo” ou ordem histórica/biográfica, mas, sim, por meio de significantes que são importantes para se pensar a Educação Integral em solo brasileiro.

Frente a esse movimento, nesta terceira seção apresento as especificidades das três políticas federais de ampliação da jornada escolar que se constituem em empiria de estudo nesta tese: Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC); Programa Mais Educação (PME) e Programa Novo Mais Educação (PNME). No entanto, tentando fugir da linearidade, opto novamente por apresentar essas políticas a partir dos onze princípios citados e acrescento um novo movimento analítico: busco por identificar nessas políticas federais pistas/indícios/vestígios das experiências trazidas na seção anterior.

Um movimento disruptivo e necessário para evidenciar os processos de negociação que constituem o jogo político na implantação/implementação dessas políticas nacionais de Educação Integral.

3.3.1 Pistas do Centro de Atenção Integral à Criança

Para enunciar a política do Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), fiz, no início do processo de doutoramento, um movimento de pesquisa importante para esta tese: em janeiro de 2020, durante uma viagem a Juiz de Fora/MG para participar do VI Seminário Nacional de Gestão e Avaliação da Educação, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), visitei o Memorial da República Itamar Franco, onde encontrei registros significativos acerca dessa política nacional de ampliação da jornada escolar no Brasil.

Figura 3 - Centro de Atenção Integral à Criança



Fonte: Registro do acervo do Memorial da República Itamar Franco feito em 2020 pelo autor em Juiz de Fora/MG.

Na década de 1990, o presidente da República Fernando Collor de Mello criou o Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIAC), por meio do Projeto Minha Gente. Em 1992, com o *impeachment* desse presidente, Itamar Franco assumiu o governo e, a partir do pedido de cinco ministros²⁸ para a criação do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica), revogou o Projeto Minha Gente, transformou o CIAC em Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) e instituiu o Pronaica – um programa que exigia articulação entre os sistemas federais, estaduais e municipais com a finalidade de integrar ações de apoio à infância e à juventude, como se pode conferir no Anexo 1.

Convém registrar que houve reestruturação da nomeação – tanto da política quanto do projeto que instituiu; no entanto, a proposta pedagógica permaneceu, proposta de que iremos nos aproximar a partir de um documento muito importante, intitulado *CAIC: solução ou problema?*, de autoria de José Amaral Sobrinho em parceria com Marta Maria de Alencar

²⁸ Os cinco ministros foram: Murilo de Avellar Hingel – Ministro da Educação e do Desporto; Jutahy Magalhães Júnior – Ministro do Bem-Estar Social; Antônio Houaiss – Ministro da Cultura; Walter Barelli – Ministro do Trabalho e Jamil Haddad – Ministro da Saúde.

Parente, técnicos da Diretoria de Projetos Especiais do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

Ao analisar esse documento com base nos *princípios inalienáveis da Educação Integral*, proponho identificar pistas das experiências de educação integral enunciadas na seção anterior: uma forma de evidenciar como as diferentes demandas vão sendo discursivamente articuladas e, ainda, como diferentes sentidos vão sendo produzidos acerca do nome Educação Integral – contribuindo, portanto, para a sua hegemonização.

O primeiro princípio inalienável da Educação Integral – a centralidade dos estudantes – pode ser percebido quando há inclinação para o desenvolvimento de ações integradas para crianças e adolescentes.

Sobrinho e Parente (1995) sinalizam que essas ações englobam a educação, a saúde, a assistência e a promoção social. Os autores evidenciam que essa integração se alinha com a possibilidade de “assegurar melhores condições de vida a esse segmento da população” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 5).

Fazendo um recorte histórico, essa política nacional foi instituída num período de redemocratização do país, momento em que as crianças foram muito afetadas por problemas econômicos.

O contínuo processo migratório do campo para a cidade, bem como entre as regiões, tem contribuído para o agravamento da situação de pobreza nos grandes centros urbanos, colocado milhares de **crianças e adolescentes** em situação de abandono ou provocado sua incorporação precoce ao mundo do trabalho (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 6, grifos meus).

Nesse contexto, o Pronaica, que organiza pedagogicamente a política do CAIC, sinaliza a prioridade dada às crianças e aos adolescentes, perspectiva essa que se articula com a orientação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro quando propôs a construção de um “projeto pedagógico voltado para o aluno” (NUNES, 2000, p. 15) e com a proposta de desenvolver uma “metodologia centrada no aluno” (RIBEIRO, 1986, p. 49) dos Centros Integrados de Educação Pública.

Esses dois recortes evidenciam ‘pistas’ de que a centralidade dos estudantes é ponto de pauta nessa política federal que – ciente da situação social das crianças e dos adolescentes – articulou esforços em prol de construir ações educativas com a centralidade nesse segmento.

Avançando para o segundo princípio – o projeto pedagógico –, o modelo proposto por essa primeira política nacional de ampliação da jornada escolar no Brasil envolveu as seguintes especificidades: atendimento social integrado em um mesmo local; atendimento em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à

família; gestão descentralizada; e, como característica principal, a implantação de unidades físicas – o Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente – CIAC.

Todas essas frentes de atuação se articulavam dentro do Pronaica como uma forma de oferecer ações pedagógicas que favorecessem a ‘atenção integral’ – tanto de crianças quanto dos adolescentes – numa perspectiva “descentralizada, articulada e integrada, por meio de órgãos federais, estaduais e municipais, organizações não governamentais e com a cooperação de organismos internacionais” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 8).

Esse desenho pedagógico que promove a “atenção integral” a crianças e adolescentes – por meio de diferentes especificidades – revela pistas mais diretas com a experiência dos CIEPs. A proposta pedagógica dos Centros Integrados de Educação Pública tinha também muitas especificidades: 1) construção de uma escola democrática; 2) a cultura como fator de integração; 3) inovação pedagógica; 4) olhares sobre a alfabetização; 5) a avaliação pedagógica; 6) recuperação de alunos renitentes; 7) a questão do analfabetismo; 8) a oferta de um material didático inovador; e 9) espaços de fala para os professores apresentarem os desafios e as especificidades do aluno dos CIEPs (RIBEIRO, 1986).

As especificidades de ambas as propostas educacionais se articulam – tanto que no documento produzido por Sobrinho e Parente (1995) há um registro expreso sobre os CIEPs, ao mencionarem que a proposta dos CAICs está “próxima do que aconteceu com experiências semelhantes como a dos CIEPs, em que muitos passaram a funcionar em dois turnos” (p. 21).

Dando continuidade às análises, a partir do terceiro princípio inalienável – aprendizagem permanente – é possível identificar alinhamentos entre a proposta do CAIC e a do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que – numa jornada de 6h diárias – organizava o fazer pedagógico em duas fases: 1) extensão da aprendizagem fundamental ou de cultura; 2) iniciação em atividades pré-vocacionais de preparação, em salas-oficina (TEIXEIRA, 1957, p. 49).

Na proposta dos CAICs, a perspectiva de aprendizagem permanente encontra pista da experiência de Anísio Teixeira, uma vez que, segundo Sobrinho e Parente (1995), “uma das funções da escola é transmitir à criança e ao adolescente as **ferramentas básicas** para a aprendizagem, ou seja, códigos de leitura, de escrita e de cálculo aritmético” (p. 18, grifo meu); essa função se articula com a primeira fase da organização pedagógica do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Por sua vez, a segunda fase é articulada nessa política federal por meio da oferta de “outras **informações e habilidades** que lhe permitam participar consciente e ativamente na sociedade” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 18, grifo meu).

A junção dos recortes apresentados encontra ainda pistas do Centro Integrado de Educação Pública quando Darcy Ribeiro registra que “estimula-se nas crianças o hábito

permanente da limpeza, divulgada como fator indispensável à preservação da boa saúde” (RIBEIRO, 1986, p. 120). É possível inferir que essas “ferramentas básicas” em articulação com “outras informações e habilidades” preconizadas pelos CAICs estabelecem conexão com os CIEPs quando apontam para a construção de hábitos cotidianos que desenvolvam a criança integralmente e potencializam uma aprendizagem permanente.

Encontrando pistas das duas experiências de educação integral no bojo dos CAICs, não poderia deixar de destacar um recado muito importante acerca da perspectiva da aprendizagem permanente na escola deixado por Teixeira (1960) em sua produção sobre o Centro Educacional Carneiro Ribeiro:

Que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1960, p. 285).

Essa compreensão do processo de aprendizagem nos direciona a pensar o quarto princípio inalienável – currículo integrado –, uma vez que pensar na aprendizagem é pensar também nos processos curriculares construídos a fim de disputar sentidos acerca do papel social da própria educação/do próprio ensino.

Sobrinho e Parente (1995) afirmam que a “a educação integral implica a integração, no ambiente escolar, de vários **conteúdos e atividades**, ampliando-se o leque de conhecimento e vivência de alunos” (p. 17, grifos meus). Pode-se compreender que, ao sinalizar a lógica da integração de conteúdos e atividades, os autores apresentam uma visão de currículo integrado na qual variados saberes e conhecimentos se articulam em prol de uma formação ‘integral’.

Essa integração curricular (de conteúdos, saberes, conhecimentos, fazeres, experiências, hábitos e diferentes processos formativos) é percebida tanto na experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) quanto na dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP).

Na primeira experiência, Anísio Teixeira evidencia que há três setores integrados: “o do jogo, recreação e educação social e física; o do trabalho, em formas adequadas à idade; e o do estudo, em atividades de classe propriamente ditas” (TEIXEIRA, 1957, p. 6).

Na segunda, Darcy Ribeiro apresenta uma grade curricular para o plano de estudos experimental na qual, como já citado,

na parte de elementos do núcleo comum, podem ser identificadas as seguintes ‘matérias’: a) Comunicação e Expressão; b) Estudos Sociais; e c) Ciências. Na parte diversificada, podem ser observadas: a) Ensino Religioso; b) Língua Estrangeira; e c) formação especial. Como atividades complementares, o CIEP propõe: a) centro de estudos; b) estudos diversificados, orientado por um professor; c) estudo dirigido; e,

ainda, atividades livres oferecidas pela escola – computando uma carga horária semanal de 35 horas para os estudantes. (RIBEIRO, 1986, p. 150).

A grade curricular trazida no recuo acima denota como o CIEP foi pensado numa perspectiva de integração que se articula com a proposta do CECR e que é reiterada – de maneira mais sintetizada – na política dos CAICs, um movimento que nos estimula a avançar nas reflexões – afunilando para o quinto princípio: a questão da multidimensionalidade.

Analisando o documento dos CAICs, é possível encontrar a perspectiva da multidimensionalidade de antemão, quando a política busca “garantir o atendimento integral”, uma vez que atender integralmente às crianças e aos adolescentes se associa com a oferta de ações pedagógicas que contribuam para além da dimensão cognitiva, abarcando outras possibilidades formativas.

Quando Sobrinho e Parente (1995) evidenciam que essa atenção integral seja entendida como “atendimento das necessidades de desenvolvimento integral da criança nos aspectos **físico, psíquico, intelectual e de socialização**” (p. 9, grifos meus), é possível encontrar pistas das experiências de educação integral apresentadas anteriormente.

Quando Anísio Teixeira pontua que na escola-parque os alunos tinham inúmeras atividades (artes aplicadas; jogos, recreação e ginástica; grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja; música instrumental, canto, dança e teatro; e leitura, estudo e pesquisas), é possível perceber um diálogo entre essas atividades com os aspectos selecionados para atender o desenvolvimento integral previsto nos CAICs.

De igual maneira, encontramos pistas do Centro Integrado de Educação Pública nessa política federal quando Darcy Ribeiro afirma que “o CIEP é uma verdadeira casa” (RIBEIRO, 1986, p. 47) e que essa “casa” oferece “múltiplas atividades”, “complementando o trabalho das salas de aula com recreações, esportes e atividades culturais” (*ibidem*).

Múltiplas atividades trazidas no CECR, reiteradas no CIEP e que, novamente, são levadas em consideração na proposta dos CAICs – pinçando à tela a importância de levar em consideração as muitas dimensões formadoras dos sujeitos, sujeitos esses que, como vimos no início desta subseção, foram muito excluídos do processo formativo – o que nos aproxima do sexto princípio inalienável da Educação Integral: a perspectiva inclusiva.

Não há menção, nos documentos do CAIC, de uma perspectiva inclusiva voltada para as pessoas que são público-alvo da Educação Especial; também não há alinhamentos com a proposta de minimizar as “dificuldades de aprendizagem” (NUNES, 2009, p. 126), como previa o CECR. No entanto, há pistas de alinhamento com os CIEPs no que tange a uma perspectiva mais ampliada de combate aos processos de exclusão social.

Darcy Ribeiro (1986) deixa clara a tendência de atribuir a culpa do insucesso escolar à própria vítima do sistema educacional. Nesse direcionamento, o autor ressalta a importância da escola no processo de tomada de consciência sobre a dívida histórica com os sujeitos oriundos das camadas empobrecidas da população e o importante papel social que a escola possui na oferta de uma educação de qualidade para o povo, uma educação que lute contra os processos de exclusão e de abandono. Perspectiva que encontra acolhimento na contextualização de Sobrinho e Parente (1995) quando sinalizam que, à época de construção dos CAICs, as crianças se viam obrigadas a “interromper os seus estudos, em um processo contínuo de abandono e retorno à escola” (p. 6). Essa interrupção se articula com o agravamento da situação de pobreza, com a migração para o meio urbano e com a necessidade de inserção no mercado de trabalho, demandas que produzem evasão de crianças e adolescentes do espaço escolar.

Na contramão dessa lógica, a proposta dos CAICs constrói uma perspectiva mais inclusiva ao pensar neste contexto social e, ainda, na oferta de ações pedagógicas que ajudem a dinamizar a atenção integral dos sujeitos, dinamização que pressupõe a construção de uma gestão democrática no espaço escolar – em que as ações sejam pensadas e produzidas coletivamente e que, em busca do bem coletivo, espaços diversos de autonomia, participação, descentralização e transparência sejam materializados. Sobre este sétimo princípio inalienável da Educação Integral – gestão democrática – trataremos no parágrafo a seguir.

Analisando o documento elaborado por Sobrinho e Parente (1995), é possível identificar que houve, no processo de elaboração da política dos CAICs, uma tentativa de descentralização, uma vez que os diferentes entes federados tinham responsabilidades específicas.

O **governo federal** tem como principais responsabilidades no programa: a elaboração do projeto arquitetônico e de engenharia; a construção da estrutura física; os equipamentos; a manutenção das equipes de coordenação geral e técnica; a realização de pesquisas para a avaliação do programa; a assistência ao estudante pelos programas da Fundação de Assistência ao Estudante – FAE (Alimentação; Livro Didático; Material Escolar e Bibliotecas Escolares).

Aos **governos estaduais** compete assegurar os recursos humanos necessários ao funcionamento – dirigentes e docentes – e compartilhar com os municípios as despesas de operação e manutenção dos CAICs.

Aos **municípios** competem a aquisição do terreno e a manutenção dos CAICs, com o uso de recursos próprios ou do apoio financeiro estadual, de organismos privados e da comunidade local (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 11, grifos meus).

Os recortes apresentados no recuo acima deixam em evidência a tentativa de construção de uma gestão mais democrática a partir do próprio processo de elaboração da política dos CAICs – a qual previa a contrapartida dos municípios, dos estados e do próprio governo federal.

Analisando as diretrizes e estratégias do programa, afirma-se essa perspectiva, ao registrar “a descentralização das ações, pela ação compartilhada entre União, estados e

municípios e entre os diversos setores sociais e a comunidade, e o compartilhamento de responsabilidades” (SOBRINHO; PARENTE, 2009, p. 9, diretriz f).

Embora essa perspectiva de descentralização das ações seja muito específica dos CAICs, é possível encontrar pistas das experiências anteriores de Educação Integral no que tange ao princípio da gestão democrática: Anísio Teixeira construiu a concepção de educação do CECR voltada para uma perspectiva “política, democrática e substantiva”; nos CIEPs, Darcy Ribeiro fortaleceu a proposta de gestão democrática por meio da construção do conselho escola-comunidade, previsto em regimento interno, garantindo espaços de discussão e de participação.

Compreendendo essa possibilidade de democratização das relações no cotidiano escolar dessa primeira política nacional de ampliação da jornada escolar, eis que se torna imperiosa a ampliação do próprio tempo, oitavo princípio inalienável da Educação Integral.

No Centro Educacional Carneiro Ribeiro havia ampliação da jornada escolar, uma vez que, segundo Anísio Teixeira, é preciso tempo – “tempo para se fazer uma escola de formação de hábitos (e não de adestramento para passar em exames) e de hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual” (TEIXEIRA, 1957, p. 6).

De igual maneira, no Centro Integrado de Educação Pública também havia a ampliação do tempo. Segundo Darcy Ribeiro, “O CIEP é uma escola que funciona das 8 horas da manhã às 5 horas da tarde, com capacidade para abrigar 1.000 alunos” (RIBEIRO, 1986, p. 42).

Essas pistas são identificadas no Centro de Atenção Integral à Criança, que, com o funcionamento de seis horas diárias, compreende que essa ampliação do tempo “pode facilitar o atendimento educacional mais integrado, pela possibilidade de os alunos se envolverem em outras atividades” (p. 18).

Ao aumentar o tempo de permanência do educando na escola, se faz necessário pensar numa estrutura adequada para a oferta das atividades pedagógicas. Sobre essa ‘ambiência’ – nono princípio inalienável para a Educação Integral, faço, a seguir, reflexões.

Como vimos, a construção de um único CAIC previa a articulação entre os diferentes entes federados (SOBRINHO; PARENTE, 1995). Era uma proposta de alto valor (cerca de R\$ 2 milhões por CAIC) e que precisa de espaço amplo (16 mil m²) para a sua construção. Nesse espaço, cedido pelo município, o governo federal – com seu projeto arquitetônico composto por quatro blocos de prédios semi-interligados, uma quadra poliesportiva (cobertura em formato de pirâmide com as cores da bandeira nacional) e um anfiteatro (ao ar livre, com o centro azul e o formato redondo, assemelhado à esfera da bandeira nacional) – construía o CAIC e deixava a cargo do estado a oferta de recursos humanos e materiais, além da manutenção do espaço que era responsabilidade em conjunta com o município.

A capacidade de atendimento de cada CAIC em construção nessa etapa do programa é de 864 alunos em dois turnos no primeiro grau, 234 alunos em dois turnos na pré-escola e 30 crianças na creche em tempo integral, o que perfaz um total de 1.128 pessoas atendidas.

Se o MEC continuar mantendo este padrão de construção – CAIC com 12 salas –, quando as 423 unidades de serviço estiverem em funcionamento serão atendidos cerca de 477 mil alunos (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 14).

Essa estrutura física que constitui a ambiência do CAIC revela pistas das experiências anteriores de Educação Integral. No projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), previa-se a construção de “quatro escolas-classe de nível primário para mil alunos cada, com funcionamento em dois turnos; uma escola-parque, com sete pavilhões destinados às práticas educativas” (NUNES, 2009, p. 125).

Já no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) previa-se a construção de três prédios (principal, salão polivalente e biblioteca octogonal). No térreo do prédio principal, encontra-se o centro médico, o refeitório e um amplo pátio coberto. Nos dois pavimentos superiores, há 20 salas de aula, um auditório e salas especiais, além das instalações administrativas. No terraço, existe uma área de lazer e dois reservatórios de água. No segundo prédio, o salão polivalente contém um ginásio desportivo coberto, dotado de arquibancada, vestiário e depósito para guarda de materiais. Por fim, a terceira construção é a biblioteca. Sobre ela existe uma verdadeira residência com alojamento para doze crianças sob os cuidados de um casal (que dispõe na casa de quarto próprio, sala comum, sanitário exclusivo e cozinha) (RIBEIRO, 1986, p. 103-104).

Perceba que em todas as propostas há necessidade de um espaço amplo. A diferença é que no CECR esses espaços foram desmembrados entre ‘escola-classe’ e ‘escola-parque’; no CIEP esses blocos estão inseridos num único espaço com estrutura semelhante ao CAIC – que se difere pela quadra poliesportiva e pelo anfiteatro a céu aberto, além do patriotismo revelado com o uso das cores da bandeira nacional.

Dando continuidade às análises com o décimo princípio inalienável para a Educação Integral – a questão do território numa perspectiva intersetorial –, de antemão é possível reiterar a preocupação que o projeto do CAIC possuía no que tange à integração dos entes federados na construção da escola, o que revela essa perspectiva intersetorial.

Mas, para além da construção, há também nos CAICs preocupação com a articulação entre o fazer pedagógico da escola e a parceria da comunidade. Sobrinho e Parente (1995) pontuam que “o programa coloca seu sucesso em grande parte na **comunidade**, que tem a responsabilidade de **opinar, decidir e administrar as ações**. Cabe a ela identificar as necessidades locais e os subprogramas a implantar” (p. 18).

Essa valorização do território e da comunidade local que nele se encontra inserida – por meio da possibilidade de opinar, decidir e, ainda, administrar ações – enuncia pistas das experiências anteriores de Educação Integral no que se refere à oferta de “outras **atividades extraclasse** [que] chegaram a ser desenvolvidas, como o escotismo, as campanhas para a melhoria do aprendizado, a Associação de Pais e Mestres etc.” (NUNES, 2009, p. 126, grifo meu) por parte do CECR e à afirmação de Darcy Ribeiro a respeito de o CIEP ser “uma ponte viva que leva a **comunidade** para dentro da escola e vice-versa” (RIBEIRO, 1986, p. 48, grifo meu).

Os registros apontam para a importância do território no processo de construção da política de educação integral, política essa que se insere no décimo primeiro (e último) princípio inalienável para a Educação Integral e que costura considerações em articulação com as experiências de Educação Integral do CECR e do CIEP.

Todas as três propostas educativas se articulam em função de uma compreensão de política que denota condições de modificar – em alguma medida – a realidade social das crianças e adolescentes das camadas empobrecidas da população brasileira.

No Centro Educacional Carneiro Ribeiro, essa perspectiva é confirmada na concepção de política que, “em prol da mudança social, se descortinava na prática pedagógica cotidiana contra todas as formas de exclusão e a favor de uma educação integral” (BRASIL, 2000, p. 12). No Centro Integrado de Educação Pública, em resposta às críticas proferidas aos CIEPs como se fossem políticas paternalistas, Darcy Ribeiro afirma: “Paternalismo? Não: política realista, exercida por quem não deseja ver a educação das classes populares reduzida a mera falácia ou, o que é pior, a educação nenhuma” (RIBEIRO, 1986, p. 48).

Essa concepção é reiterada nos CAICs quando “o governo federal propôs-se a desenvolver, a partir de 1990, ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social para crianças e adolescentes” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 5), ações essas que tinham como objetivo “assegurar melhores condições de vida a esse segmento da população” (*ibidem*) – enunciando, assim, por meio da política de educação integral uma forma de enfrentamento da desigualdade social que se reverbera no campo educacional.

Esse enfrentamento pode ser identificado no Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), com pistas tanto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) quanto do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) de que é possível modificar a realidade social por meio da fantasia da oferta de uma Educação Integral.

3.3.2 Vestígios do Programa Mais Educação

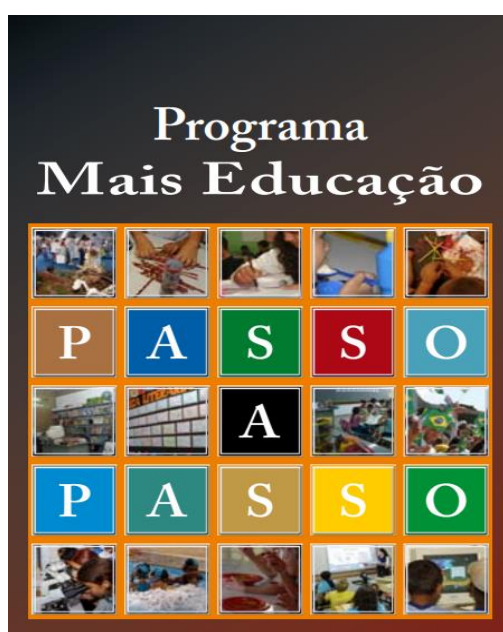
Enunciar a segunda política federal de ampliação da jornada escolar no Brasil – o Programa Mais Educação –, em articulação com os vestígios identificados das experiências de Educação Integral trazidas anteriormente, com base nos princípios inalienáveis da Educação Integral preconizados pelo Centro de Referências em Educação Integral exige-nos, de antemão, ter clareza de que essa política alcançou capilaridade nacional (MENEZES; DINIZ JÚNIOR, 2020) que nenhuma outra política – antes e depois – apresentou.

Nesse sentido, cabe resgatar que o PME foi criado durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva por meio da Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de

contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do governo federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007a, Art. 1º).

O objetivo supracitado coloca em pauta a amplitude de articulações discursivas construídas no bojo da referida política. Esse primeiro artigo já apresenta sinalizações acerca de muitos princípios inalienáveis da Educação Integral, princípios esses que serão alinhavados no decorrer desta subseção mediante excertos da referida portaria que performatizam o “passo a passo” do Programa Mais Educação.

Figura 4 - Programa Mais Educação: passo a passo



Fonte: Brasil, 2013.

Há três momentos específicos no ordenamento normativo selecionado que evidenciam a ideia de centralidade dos estudantes: 1) com base no Estatuto da Criança e do Adolescente; 2) com base na Política Nacional de Assistência Social; e 3) com base na situação de vulnerabilidade e risco social em que se encontram crianças e adolescentes.

CONSIDERANDO que o **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, garante às **crianças e aos adolescentes** a **proteção integral** e todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes oportunidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 2007a, Considerando, grifos meus).

CONSIDERANDO que, segundo a **Política Nacional de Assistência Social**, o Estado deve prover proteção social à criança, ao adolescente e ao jovem, bem como a suas famílias, nas **situações de vulnerabilidade, risco ou exclusão social**, potencializando recursos individuais e coletivos capazes de contribuir para a superação de tais situações, resgate de seus direitos e alcance da autonomia (BRASIL, 2007a, Considerando, grifos meus).

CONSIDERANDO a **situação de vulnerabilidade e risco** a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias, relacionadas à pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos (BRASIL, 2007a, Considerando, grifos meus).

Os grifos em destaque nos excertos acima sinalizam uma compreensão da criança – centralizada – no processo de construção da política do Programa Mais Educação. Um programa que “considerou”, em sua instituição, a necessidade de proteger e dar assistência a crianças, adolescentes e suas respectivas famílias.

Pode-se considerar que o PME revela vestígios das experiências de Educação Integral no que tange à construção de um “projeto pedagógico voltado para o aluno na escola” (NUNES, 2000, p. 15) e uma “metodologia centrada no aluno” (RIBEIRO, 1986, p. 49) – respectivamente do Centro Educacional Carneiro Ribeiro e do Centro Integrado de Educação Pública.

No segundo princípio – o projeto pedagógico – há vestígios das experiências acima mencionadas quando a Portaria Interministerial nº 17/07 evidencia a preocupação com a integração das atividades do Programa Mais Educação “ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes” (BRASIL, 2007a, Art. 6º, III).

Essa preocupação se alinha à proposta de Anísio Teixeira, de que as escolas “tenham a pesquisa como um valor e a vinculem à docência” (NUNES, 2000, p. 17) e à perspectiva de Darcy Ribeiro sobre os CIEPs estarem voltados para a construção de uma escola democrática (RIBEIRO, 1986). Vestígios que nos possibilitam perceber que avançar no processo de pesquisa e construir um espaço formativo mais democrático se articula com a demanda pela inserção do PME nos projetos político-pedagógicos a fim de que a política seja adaptável à realidade de cada contexto.

É um movimento de escolha política que desemboca no princípio da aprendizagem permanente, princípio que pode ser percebido numa compreensão mais ampliada do conceito de educação trazido no “considerando” da legislação, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CONSIDERANDO que a educação abrange os **processos formativos** que se desenvolvem na vida familiar, na convivência comunitária, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, de acordo com o Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2007a, Considerando, grifos meus).

Essa compreensão ampliada acerca do processo formativo subjaz um entendimento de que, por meio do Programa Mais Educação, a aprendizagem dos estudantes estará sendo potencializada por diferentes sujeitos e em diferentes espaços educativos, uma percepção que apresenta vestígios do CECR quando assinala a “extensão da aprendizagem fundamental ou de cultura” (TEIXEIRA, 1957, p. 49) e dos CIEPs quando se evidencia o estímulo à construção de diferentes hábitos (por exemplo, o de higiene, limpeza e boa saúde) no cotidiano da escola (RIBEIRO, 1986, p. 120), processos de extensão de aprendizagem que, articulados à construção de novos hábitos – importantes ao convívio social e à integralidade que constitui os sujeitos –, produzem uma aprendizagem diferenciada.

Essa aprendizagem chama a atenção para o quarto princípio inalienável da Educação Integral: a busca pelo currículo integrado. Analisando novamente o primeiro artigo da Portaria Interministerial nº 17/07, é possível perceber – agora, com novos grifos – a preocupação com as práticas curriculares.

Art. 1º - Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do governo federal e suas **contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas**, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007a, Art. 1º, grifos meus).

Uma política educacional sempre está atrelada a uma visão social de mundo, de homem, de educação e de escola, como vimos nas discussões no capítulo 2 desta tese. No excerto trazido no recuo acima, essa construção se afirma quando a legislação pontua sobre “propostas” (políticas públicas), “visões” (sociais de mundo e de homem) e “práticas curriculares” (educação, escola e currículo) que estão em articulação no PME.

Esse direcionamento sobre o campo curricular encontra vestígios na experiência de Anísio Teixeira quando o CECR previa a conjugação do “jogo, recreação e educação social e física; e do trabalho, em formas adequadas à idade; e o do estudo, em atividades de classe propriamente ditas” (TEIXEIRA, 1957, p. 6), bem como na experiência de Darcy Ribeiro

quando propunha para os CIEPs uma grade curricular diferenciada – composta por: a) Comunicação e Expressão; b) Estudos Sociais; e c) Ciências. Na parte diversificada, podem ser observadas: a) Ensino Religioso; b) Língua Estrangeira; e c) formação especial. Como atividades complementares, o CIEP propõe: a) centro de estudos; b) estudos diversificados, orientados por um professor; c) estudo dirigido; e, ainda, atividades livres oferecidas pela escola – computando uma carga horária semanal de 35 horas para os estudantes (RIBEIRO, 1986, p. 150).

Com uma visão de currículo mais ‘integrada’, o próximo princípio inalienável da Educação Integral – a questão da multidimensionalidade – se afirma categórico, tanto que a legislação foi generosa em trazer, em três momentos diferentes, apontamentos que se alinham com essa discussão.

CONSIDERANDO que o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, garante às crianças e aos adolescentes a proteção integral e todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes oportunidades a fim de lhes facultar **o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social**, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 2007a, Considerando, grifos meus).
V - promover a **formação da sensibilidade**, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas **linguagens artísticas, literárias e estéticas**, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a **sensorialidade, a leitura e a criatividade** em torno das atividades escolares (BRASIL, 2007a, Art. 2º, V, grifos meus).
VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de **práticas esportivas educacionais e de lazer**, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade (BRASIL, 2007a, Art. 2º, VI, grifos meus).

A preocupação do PME com o “desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com linguagens artísticas, literárias e estéticas e com práticas esportivas educacionais e de lazer” revela uma atenção especial para as múltiplas dimensões formadoras que constituem o ser humano.

É uma perspectiva que encontra vestígios do CECR com a oferta de atividades diferenciadas que eram oportunizadas nas “escolas-parque” (NUNES, 2009, p. 126), bem como do CIEP, com ações articuladas “nas salas de aula, com recreações, esportes e atividades culturais” (RIBEIRO, 1986, p. 47).

Esse caminhar deságua numa perspectiva inclusiva da Educação Integral – sexto princípio. Em três momentos diferentes, a legislação nacional aponta para a ideia de inclusão: 1) inclusão de todos; 2) redução de processos de exclusão; 3) atendimento especializado.

CONSIDERANDO a importância da articulação entre as políticas sociais para a **inclusão de crianças, adolescentes, jovens e suas famílias**, bem como o papel

fundamental que a educação exerce nesse contexto (BRASIL, 2007a, Considerando, grifos meus).

II - contribuir para a **redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série**, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar (BRASIL, 2007a, Art. 2, II, grifos meus).

III - oferecer **atendimento educacional especializado** às crianças, adolescentes e jovens **com necessidades educacionais especiais**, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular, o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2007a, Art. 2, III, grifos meus).

Pensar na inclusão de todos os sujeitos não precisa complemento de análise. Por si só já revela a perspectiva da inclusão, assim como ela pode ser identificada na busca pela “redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série” – ações que acabam por excluir o educando do processo formativo e, ainda, o atendimento educacional especializado, que na maioria das vezes se configura como ação *sine qua non* no processo formativo das crianças público-alvo da Educação Especial e que possuem diferentes dificuldades educacionais.

Essas ponderações encontram vestígios na proposta de Anísio Teixeira quando se previa “trabalhar as dificuldades de aprendizagem das crianças e suas próprias dificuldades didáticas” (NUNES, 2009, p. 126), bem como na proposta de Darcy Ribeiro quando se direcionava para o cuidado em não atribuir à criança a culpa pelo “insucesso escolar” (RIBEIRO, 1986, p. 33).

São problematizações que, juntas, constroem articulações importantes para a demanda da inclusão social/educacional e que se aproxima de nosso próximo princípio da Educação Integral: a gestão democrática.

Os vestígios do Centro Educacional Carneiro Ribeiro – sobre a construção de concepção de educação “política, democrática e substantiva” – e do Centro Integrado de Educação Pública – acerca da construção de um regimento interno para os CIEPs (NUNES, 2009, p. 36) que previa a construção do conselho escola-comunidade com momentos de “espaço democrático de discussão” e de “participação da comunidade” (RIBEIRO, 1986, p. 144) podem ser percebidos em diferentes excertos da legislação que institui o Programa Mais Educação.

Analisando a Portaria Interministerial nº 17/07, evidencia-se a preocupação com a aproximação entre escola, família e comunidade, fomentando a participação, a parceria e a cooperação.

V - promover a aproximação entre a **escola, as famílias e as comunidades**, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional,

integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e a vida escolar (BRASIL, 2007a, Art. 2º, VII, grifos meus).

VI - fomentar a **participação das famílias e comunidades** nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e esferas privadas (BRASIL, 2007a, Art. 6º, VI, grifos meus).

VII - fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de **parceria** com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros (BRASIL, 2007a, Art. 6º, VII, grifo meu).

IX – estimular a **cooperação** entre União, estados, Distrito Federal e municípios (BRASIL, 2007a, Art. 6º, IX, grifo meu).

Todos os fragmentos em destaque acima revelam conexões com as experiências anteriores de Educação Integral no que tange à tentativa de construção de uma gestão mais democrática – tentativa, uma vez que depende muito da adesão dos demais sujeitos e impõe mais tempo para a materialização desses processos.

Sobre a ampliação do tempo – oitavo princípio inalienável da Educação Integral – passamos a discorrer a seguir. Na Portaria Interministerial nº 17/07 há dois momentos em que aparece a perspectiva da ampliação do tempo. Um primeiro momento na menção à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, em seguida, com relação à busca pela formação integral dos estudantes.

CONSIDERANDO que o Art. 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina a progressiva **ampliação do período de permanência na escola** (BRASIL, 2007a, Considerando, grifos meus).

I - contemplar a **ampliação do tempo** e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de **formação integral** e emancipadora (BRASIL, 2007a, Art. 6º, I, grifos meus).

Aumentar o tempo para os estudantes permanecerem ‘protegidos’ na escola e/ou para oferecer formação diferenciada são demandas sociais importantes que exigem a ampliação da jornada escolar diária. Essa ampliação representa vestígios das duas experiências anteriores de Educação Integral, uma vez que, segundo Anísio Teixeira, a proposta educacional precisa de tempo: “tempo para se fazer uma escola de formação de hábitos (e não de adestramento para passar em exames) e de hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual” (TEIXEIRA, 1957, p. 6). Em relação a essa compreensão, Darcy Ribeiro determinou que “o CIEP é uma escola que funciona das 8 horas da manhã às 5 horas da tarde, com capacidade para abrigar 1.000 alunos” (RIBEIRO, 1986, p. 42), evidenciando a importância da ampliação da jornada escolar dos estudantes, um aumento de horas que precisa estar amparado por uma estrutura mínima adequada, que comporte essa proposta educacional – integrada, em busca da educação integral, em tempo integral. Nesse sentido, nos aproximamos do nono princípio inalienável da Educação Integral, a ambiência; eis que o Programa Mais

Educação não apresentou qualquer direcionamento específico com relação à estrutura física para as escolas funcionarem em tempo integral.

Diferentemente do CECR, do CIEP e até mesmo do CAIC, não houve, nessa segunda política federal de ampliação da jornada escolar, preocupação com a ambiência arquitetônica, tanto que na legislação analisada o único momento em que apresenta essa perspectiva deixa a discussão em aberto considerando o uso de outros espaços sociais – para além do espaço da escola.

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e **outros espaços socioculturais**, de ações sócio-educativas **no contraturno escolar**, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, o cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, a garantia da proteção social da assistência social e a formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007a, Art. 1º, §único, grifos meus).

A perspectiva de utilizar “outros espaços socioculturais”, no “contraturno escolar” apresenta novas leituras sobre a ideia de ambiência na política de Educação Integral. No entanto, lançando um olhar mais crítico, é possível perceber que há vestígios – ainda que pequenos – das experiências anteriores em dois pontos específicos:

- 1) utilizar espaços para além da sala de aula considerada formal, que encontra morada na experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro com a construção da escola-parque em detrimento/complementação da/à escola-classe (NUNES, 2009);
- 2) na ideia de turno e contraturno, que encontra conexão também com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, uma vez que as crianças, em determinado turno, ficavam na ‘escola-classe’ e, no outro turno, ficavam na ‘escola-parque’ (NUNES, 2009).

Com relação aos CIEPs, não há vestígios pontuais. As conexões que se apresentam estão voltadas para as “ações socioeducativas” trazidas pelo PME, que se articulam com as atividades produzidas nas salas especiais dos CIEPs, bem como no ginásio polivalente e na biblioteca octogonal (RIBEIRO, 1986). São vestígios – diretos e/ou indiretos – que revelam a importância das ações intersetoriais, como sustenta o décimo princípio inalienável da Educação Integral. Sobre esse princípio, há uma amplitude de contribuições no bojo da própria legislação. A ideia de território e intersetorialidade é um dos pilares que sustentam o Programa Mais Educação, tanto que o texto político aponta para o caráter intersetorial das políticas, a corresponsabilidade

dos entes federados, ações intersetoriais, articulação de ações do governo federal e a integração, no bojo da política, de diferentes ministérios.

CONSIDERANDO o **caráter intersetorial das políticas** de inclusão social e formação para a cidadania, bem como a **corresponsabilidade de todos os entes federados** em sua implementação e a necessidade de planejamento territorial das **ações intersetoriais**, de modo a promover sua articulação no âmbito local (BRASIL, 2007a, Considerando, grifos meus).

Art. 3º - O Programa Mais Educação promoverá a **articulação de ações do governo federal** que tenham como beneficiários crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2007a, Art. 3º, grifos meus).

Art. 4º - Integram o Programa Mais Educação ações dos seguintes Ministérios: I - **Ministério da Educação**; II - **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**; III - **Ministério da Cultura**; e IV - **Ministério do Esporte** (BRASIL, 2007a, Art. 4º, grifos meus).

§1º - Ações de **outros ministérios ou secretarias** federais poderão integrar o Programa (BRASIL, 2007a, Art. 4º, §1º, grifos meus).

§2º - O Programa Mais Educação poderá contar com a participação de ações promovidas pelos **estados, Distrito Federal, municípios e por outras instituições públicas e privadas**, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que estejam integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes (BRASIL, 2007a, Art. 4º, §2º, grifos meus).

§3º - A participação no Programa Mais Educação não exige o ente federado das obrigações estabelecidas em cada uma das **ações dos ministérios integrantes do Programa** (BRASIL, 2007a, Art. 4º, §3º, grifos meus).

Art. 5º - O Programa Mais Educação será implementado por meio de: I - **articulação institucional e cooperação** técnica entre ministérios, secretarias federais e entes federados, visando a criação de um ambiente de interlocução e o estabelecimento de padrões de referência para o cumprimento das finalidades previstas no Art. 2º desta Portaria; II - assistência técnica e conceitual, por parte dos **ministérios e secretarias federais** integrantes do Programa, com ênfase na sensibilização e capacitação de gestores e fomento à articulação intersetorial local; III - incentivo e apoio a projetos que visem à **articulação de políticas sociais** para a implementação de atividades socioeducativas no contraturno escolar, com vistas a formação integral de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2007a, Art. 5º, grifos meus).

Art. 7º - Compete aos ministérios e secretarias federais integrantes do Programa Mais Educação na esfera federal: I - promover a **articulação institucional e a cooperação técnica** entre ministérios e secretarias federais, governos estaduais e municipais, visando o alcance dos objetivos do Programa; II - prestar **assistência técnica e conceitual** na gestão e implementação dos projetos; III - capacitar gestores e profissionais que atuarão no Programa; IV - estimular **parcerias** nos setores públicos e sensibilizar e orientar outros parceiros visando à integração de suas ações em curso ao Programa Mais Educação (BRASIL, 2007a, Art. 7º, grifos meus).

Art. 8º - Cabe aos estados, Distrito Federal e municípios que aderirem ao Programa Mais Educação observar o seguinte: I - articular as **ações de programas do governo federal**, em curso em seus territórios e populações, com vistas a ampliar o tempo e os espaços educativos, de acordo com os projetos político-pedagógicos de suas redes de ensino e escolas; II - articular, em seu âmbito de atuação, **ações de outros programas** de atendimento a crianças, adolescentes e jovens, com vistas às finalidades estabelecidas no Art. 2º desta Portaria; III - mobilizar e estimular a comunidade local para a **oferta de espaços**, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do Programa; e IV - colaborar com a **qualificação e a capacitação** de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com os ministérios e secretarias federais integrantes do Programa (BRASIL, 2007a, Art. 8º, grifos meus).

Observe a quantidade de artigos, incisos e parágrafos que foram destinados, na Portaria Interministerial nº 17/07 para alinhar reflexões sobre a questão do território numa perspectiva

intersetorial. Há contrapartidas do governo federal, dos estados, do Distrito Federal, dos municípios, de diferentes ministérios e de diferentes instituições – públicas e/ou privadas – na construção do Programa Mais Educação. Articulando verba, esforços e espaços – entre os diferentes entes federados – com corresponsabilidade na construção da política de educação integral.

Esse movimento é similar ao que aconteceu com os CAICs e encontra vestígios das experiências de Educação Integral anteriores no que tange à oferta de “outras atividades extraclasse [que] chegaram a ser desenvolvidas, como o escotismo, as campanhas para a melhoria do aprendizado, a Associação de Pais e Mestres etc.” (NUNES, 2009, p. 126) no Centro Educacional Carneiro Ribeiro e, com relação aos CIEPs, na compreensão de que o CIEP é “uma ponte viva que leva a comunidade para dentro da escola e vice-versa” (RIBEIRO, 1986, p. 48).

São ações que só avançam na medida em que se aproximam de outros sujeitos, outros espaços, outros territórios, outros processos formativos que congregam esforços na implementação da política de educação integral – último princípio inalienável a ser enunciado.

Analisando as contribuições de Anísio Teixeira, é possível observar uma compreensão de política que se articula com a necessidade de “mudança social” e que forneça à criança “da alimentação até a preparação para o trabalho e a cidadania” (BRASIL, 2000, p. 12), a favor de uma Educação Integral. Já nas reflexões de Darcy Ribeiro sobre os CIEPs, que foram muito criticados por olhares que o percebiam como política paternalista, percebe-se uma visão de política que se impõe “realista, exercida por quem não deseja ver a educação das classes populares reduzida a mera falácia ou, o que é pior, a educação nenhuma” (RIBEIRO, 1986, p. 48).

Essas experiências acima mencionadas deixam vestígios no Programa Mais Educação no que tange à tentativa de promover – por meio da política – uma mudança social e, ainda, se inscrever ‘realista’ para minimizar os processos de exclusão social historicamente produzidos.

Art. 1º - Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de **contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens**, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do governo federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007a, Art. 1º, grifos meus).

Reiterando, novamente, neste desfecho, o Art. 1º da Portaria Interministerial nº 17/07, é possível conjecturar que essa política – do PME – se preocupava com a formação integral dos educandos e trazia articulações com as experiências de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro – em luta por uma Educação Integral.

No entanto, frente ao congelamento de algumas políticas educacionais pelo Ministério da Educação, o PME foi descontinuado e, em 2016, a terceira e última política de ampliação da jornada escolar do Brasil foi criada, trazendo, por trás do nome ‘inovação’, sentidos de retrocesso para a nossa Educação. Sobre este movimento, descortina-se mais reflexão na próxima subseção.

3.3.3 Indícios do Programa Novo Mais Educação

Num cenário de golpe jurídico-político-midiático (SOUZA, 2016), com o congelamento de algumas políticas públicas educacionais (SIRINO, 2017) e a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 96, de 15 de dezembro de 2016, que limita por 20 anos os gastos públicos, o Programa Novo Mais Educação (PNME) foi instituído pela Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, por Mendonça Filho, ministro da Educação à época – durante o governo de Michel Temer.

Figura 5 - Programa Novo Mais Educação



Fonte: Portal do Ministério da Educação²⁹.

Esse programa – diferentemente do anterior (PME) – trazia, em seu nome, a promessa de uma ‘novidade’, mas, na verdade, enunciava “velhas práticas” (cf. PRADO et. al., 2021, p.

²⁹ Logo do Programa Mais Educação, inserido no documento de perguntas frequentes, disponível no link: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2017-pdf/66561-perguntas-frequentes-monitoramento-maiseducacao-pdf/file>. Acesso em 03 mar. 2022.

1) em sua proposta pedagógica repleta de ambiguidade – proposta que será dinamizada nos próximos parágrafos a partir dos princípios inalienáveis da Educação Integral.

A começar pela centralidade dos estudantes – primeiro princípio –, é possível observar, analisando a portaria que institui essa política, a busca pela conjugação de esforços a fim de que os estudantes tenham a efetivação dos seus direitos, como podemos observar no recuo a seguir.

Que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar, com absoluta prioridade, a **efetivação dos direitos** referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, nos termos do Art. 227 da Constituição (BRASIL, 2016, Considerando, grifos meus).

Não é uma centralidade ‘direta’ sobre o processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, mas sim uma centralidade ‘indireta’ – mais voltada para a preocupação com a manutenção dos direitos. Não há indícios expressos das experiências anteriores de Educação Integral nesse ordenamento normativo analisado; no entanto, é possível construir uma articulação discursiva evidenciando que, ao ter como consideração a garantia dos direitos, o PNME se alinha com a experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) e do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) por voltar o olhar para o aluno e suas necessidades sociais, políticas e humanas.

Avançando para o segundo princípio – o projeto pedagógico –, alguns recortes da legislação nos dão um direcionamento para a construção de uma aprendizagem ‘plena’, ‘melhor’ e que se ‘integre’ à rede de ensino e ao projeto político-pedagógico das unidades escolares.

Que o Inciso I do Art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o **pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo** (BRASIL, 2016, Considerando, grifos meus).

Art. 1º - Fica instituído o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de **melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental**, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar (BRASIL, 2016, Art. 1º, grifos meus).

I - **integrar** o Programa à **política educacional** da rede de ensino (BRASIL, 2016, Art. 4º, I, grifos meus).

II - **integrar** as atividades ao **projeto político-pedagógico** da escola; (BRASIL, 2016, Art. 4º, II, grifos meus).

Essa fantasia apresentada no texto político, que encontra morada nos desejos dos indivíduos, formata o projeto pedagógico do PNME, um projeto construído com a focalização em duas grandes áreas do conhecimento – Língua Portuguesa e Matemática, deixando de lado a discussão avançada sobre a “Educação Integral” enquanto concepção de educação que versa

sobre uma tentativa de formação mais completa para entrar na disputa por novos sentidos sobre esse nome. Sentidos mais instrucionais.

É possível observar indícios da experiência de Anísio Teixeira no que tange à tentativa de transformar as escolas em “polos de irradiação científica” (NUNES, 2000, p. 17) e da experiência de Darcy Ribeiro com relação à avaliação pedagógica, recuperação de alunos renitentes e à questão do analfabetismo (RIBEIRO, 1986).

Ao construir a ideia de irradiação científica, produz-se um binarismo daquilo que é ou não significado como ‘científico’. Olhar para a avaliação, a renitência e a questão do analfabetismo se articulam com a lógica da plenitude e do melhorismo que se evidencia na portaria.

Dando continuidade, já no terceiro princípio – a aprendizagem permanente – é possível destacar uma tentativa de promover essa proposta por meio de complementação da carga horária. No entanto, a proposta fica “capenga”, uma vez que não é destinada a todos os estudantes, mas apenas a um público-alvo específico, como vimos no capítulo anterior.

Art. 1º - Fica instituído o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a **complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar** (BRASIL, 2016, Art. 1º, grifos meus).

Esse princípio revela vestígios das experiências anteriores no quesito de aumento do tempo; no entanto, produz alguns diferimentos específicos no que tange à sua perspectiva mais instrumental de conhecimento em detrimento de uma perspectiva mais progressivista, enunciada por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro – na busca da construção/fortalecimento da democracia.

Esses diferimentos são expressos, ainda, no princípio sobre currículo integrado. Não há no texto político nenhuma menção à integração, mas enuncia uma preocupação em ofertar aos estudantes outras atividades além das de acompanhamento pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática).

Parágrafo único. O Programa será implementado por meio da realização de **acompanhamento pedagógico** em **Língua Portuguesa e Matemática** e do desenvolvimento de atividades nos campos de **artes, cultura, esporte e lazer**, impulsionando a melhoria do desempenho educacional (BRASIL, 2016, Art. 1º, §único, grifos meus).

É importante ressaltar que essa oferta está direcionada às unidades escolares que solicitaram ampliação do tempo para quinze horas semanais a mais. As que aumentaram apenas cinco horas não contam com essas outras atividades.

Mesmo o documento não propondo uma “integração curricular” especificamente, há indícios das experiências anteriores nessa oferta de atividades nos campos de *artes, cultura, esporte e lazer* que se conecta com os três setores criados por Anísio Teixeira para o CECR, “o do jogo, recreação e educação social e física; e do trabalho, em formas adequadas à idade; e o do estudo, em atividades de classe propriamente ditas” (TEIXEIRA, 1957, p. 6) e com a grade curricular apresentada por Darcy Ribeiro para o plano de estudos experimental dos CIEPs – dividida em uma parte comum e uma parte diversificada (RIBEIRO, 1986).

Essa reflexão desemboca no quinto princípio inalienável da Educação Integral – a questão da multidimensionalidade. No CECR, foram propostas inúmeras atividades diferenciadas (cf. NUNES, 2009) que trabalham as outras dimensões formadoras dos sujeitos para além da dimensão cognitiva. No CIEP, essa perspectiva de oferta de múltiplas atividades – envolvendo “ações na sala de aula com recreações, esportes e atividades culturais” (RIBEIRO, 1986, p. 47) também é reiterada.

É a perspectiva de multidimensionalidade dessas experiências que se inscrevem no PNME resgatando, novamente, o parágrafo único do Art. 1º da Portaria nº 1.144/16; grifo os campos que são impulsionados no PNME para a ‘melhoria do desempenho educacional’.

Parágrafo único. O Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de **artes, cultura, esporte e lazer**, impulsionando a melhoria do desempenho educacional (BRASIL, 2016, Art. 1º, §único, grifos meus).

Os campos grifados no recuo acima se articulam com as atividades diferenciadas propostas nas experiências anteriores de Educação Integral – revelando, em alguma medida, conexões com esses formatos educacionais de ampliação da jornada escolar no Brasil.

Caminhando para o sexto princípio, o texto político traz dois momentos específicos para abordar a perspectiva inclusiva: a questão da vulnerabilidade e a da dificuldade de aprendizagem.

III - priorizar os alunos e as escolas de regiões **mais vulneráveis** (BRASIL, 2016, Art. 4º, III, grifos meus).

IV - priorizar os alunos com **maiores dificuldades de aprendizagem** (BRASIL, 2016, Art. 4º, IV, grifos meus).

Quando o Inciso IV traz a menção a dificuldades de aprendizagem, identificam-se indícios do CECR com relação a “trabalhar as dificuldades de aprendizagem das crianças e suas próprias dificuldades didáticas” (NUNES, 2009, p. 126). Por sua vez, quando o Inciso III fala da questão da vulnerabilidade, observa-se a conexão mais expressa com os CIEPs no que tange à

preocupação de Darcy Ribeiro em atribuir a culpa do insucesso à criança – levando em consideração “sua família ou à situação de pobreza em que vivem” (RIBEIRO, 1986, p. 33).

São olhares que deságuam no sétimo princípio – o da gestão democrática. Analisando a portaria, no Art. 7º, é possível encontrar sinais dessa gestão quando aborda a ideia de articulação de ações, envolvimento com a comunidade local e, ainda, a participação.

Art. 7º Compete às escolas participantes do Programa Novo Mais Educação: I - **articular as ações do Programa**, com vistas a alfabetizar, ampliar o letramento e o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, de acordo com o projeto político-pedagógico da escola; II - mobilizar e estimular a **comunidade local** para a oferta de espaços, buscando sua **participação complementar em atividades e outras formas de apoio** que contribuam para o alcance das finalidades do Programa; e III - **observar** as diretrizes do Programa, em conformidade com o Art. 4º desta Portaria. (BRASIL, 2016, Art. 7º, grifos meus).

É importante frisar que em nenhum momento o texto político versa sobre gestão democrática ou mesmo democracia; no entanto, essas ações voltadas para articulação, participação e envolvimento com a comunidade local se alinham com ações de democracia, como previa Anísio Teixeira para o CECR (cf. NUNES, 2009) e como propunha Darcy Ribeiro – com a construção de um regimento interno contendo um conselho escola-comunidade (RIBEIRO, 1986) – para os CIEPs.

Indícios dessas experiências de Educação Integral se evidenciam no bojo do Programa Novo Mais Educação, com outras articulações discursivas e outras demandas, mas que se conectam novamente por meio da ampliação do tempo, oitavo princípio inalienável da Educação Integral.

Há na portaria duas considerações sobre esse princípio. A primeira faz referência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A segunda, com relação ao Plano Nacional de Educação.

Que o Art. 34 da LDB, Lei nº 9.394, de 1996, determina a **progressiva ampliação do período de permanência** na escola (BRASIL, 2016, Considerando, *grifos meus*).
Que as Metas 6 e 7 do Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, determinam a **ampliação da oferta de educação em tempo integral** e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas (BRASIL, 2016, Considerando, *grifos meus*).

Esses dois ordenamentos normativos ‘considerados’ na instituição do Programa Novo Mais Educação já foram enunciados em capítulos anteriores. No entanto, é importante destacar que no bojo dessa política não necessariamente se oferta educação em tempo integral (no mínimo sete horas diárias, como preconiza o PNE), uma vez que há contextos que ampliam apenas cinco horas na carga horária semanal.

Com as escolas que aumentam a carga horária para quinze horas, aí sim encontramos indícios das experiências anteriores (CECR e CIEP), em que a ampliação do tempo era condição *sine qua non* para o processo formativo.

Avançando para o nono princípio – a ambiência –, diferentemente das experiências anteriores (CECR e CIEP), em que havia a projeção de um espaço arquitetônico adequado, no PNME não há essa previsão. A política é implementada no contraturno escolar por meio de espaços outros cedidos para as atividades pedagógicas.

II - mobilizar e estimular a **comunidade local** para a oferta de espaços, buscando sua **participação complementar em atividades e outras formas de apoio** que contribuam para o alcance das finalidades do Programa; e III - **observar** as diretrizes do Programa, em conformidade com o Art. 4º desta Portaria (BRASIL, 2016, Art. 7º, II, grifos meus).

A ‘mobilização’ e o ‘estímulo’ da comunidade local se articulam com a identificação de espaços ociosos que possam ser utilizados como territórios de aprendizagem. Não há nenhuma ajuda de custo para esses espaços – nem contrapartida por parte do poder público.

Esse movimento se articula com a discussão sobre território – numa perspectiva intersectorial – apontada pelo décimo princípio, uma discussão que abarca grande quantidade de artigos e incisos da legislação – revelando competências específicas de cada órgão/instituição.

Art. 3º - O Programa Novo Mais Educação será implementado nas escolas públicas de ensino fundamental, por meio de **articulação institucional e cooperação** com as **secretarias estaduais, distrital e municipais de educação**, mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 2016, Art. 3º, grifos meus).

Parágrafo único. A participação no Programa Novo Mais Educação não exime o **ente federado das obrigações educacionais** estabelecidas na Constituição Federal, na LDB e no PNE (BRASIL, 2016, Art. 3º, grifos meus).

VI - **pactuar** metas entre **o MEC, os entes federados e as escolas** participantes (BRASIL, 2016, Art. 4º, VI, grifos meus).

VIII - estimular a **cooperação** entre **União, estados, Distrito Federal e municípios** (BRASIL, 2016, Art. 4º, VIII, grifos meus).

Art. 5º - Compete ao MEC: I - promover a **articulação institucional** e a cooperação técnica entre o MEC, os governos estaduais, distrital e municipais, visando ao alcance dos objetivos do Programa; II - prestar **assistência técnica e conceitual** na gestão e implementação do Programa (BRASIL, 2016, Art. 5º, grifos meus).

Art. 6º - Compete aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios que aderirem ao Programa Novo Mais Educação: I - **articular as ações** do Programa com vistas a alfabetizar, ampliar o letramento e o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, de acordo com a política educacional da rede de ensino; II - articular, em seu âmbito de atuação, **ações de outros programas** de atendimento às crianças e aos adolescentes, com vistas ao cumprimento das finalidades estabelecidas nos Arts. 1º e 2º desta Portaria; III - **colaborar** com a **qualificação e a capacitação** de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com o MEC; IV - **gerenciar**, na sua rede de ensino, as ações do Programa, com vistas ao cumprimento das finalidades estabelecidas nos Arts. 1º e 2º desta Portaria; e V - **observar** as diretrizes do Programa, em conformidade com o Art. 4º desta Portaria (BRASIL, 2016, Art. 6º, grifos meus).

Os grifos apresentados no recuo acima evidenciam a lógica da articulação, da cooperação, da pactuação de metas e competências de cada ente federado, um movimento

importante no sentido de descentralizar as ações públicas e ampliar a reflexão do território como espaço educativo.

Essas lógicas em alguma medida são enunciadas nas experiências anteriores de Educação Integral, uma vez que no CECR havia a oferta de outras atividades – para além dos muros das escolas – dinamizadas com os estudantes nessa perspectiva de fortalecimento interinstitucional (cf. NUNES, 2009); nos CIEPs havia, por parte de Darcy Ribeiro, um olhar que integrava as ações da escola com as ações da comunidade, como uma “ponte viva” (RIBEIRO, 1986, p. 48).

Toda a discussão enunciada até aqui sobre o Programa Novo Mais Educação (PNME) se alinha com a concepção de política de educação integral proposta pela política. Sobre esse décimo primeiro princípio, o texto político apresenta direcionamentos específicos para pensar na política como instrumento de elevação dos índices, das metas estabelecidas, da lógica do melhorismo e da preocupação com os resultados.

Que vinte e quatro por cento das escolas do ensino fundamental, anos iniciais, não alcançaram as **metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica** - IDEB em 2015; (BRASIL, 2016, Considerando, grifos meus).

Que quarenta e nove por cento das escolas do ensino fundamental, anos finais, não alcançaram as **metas estabelecidas pelo IDEB** em 2015 (BRASIL, 2016, Considerando, grifos meus).

Que o Brasil não alcançou a **meta estabelecida pelo IDEB** para os anos finais do ensino fundamental em 2013 e 2015 (BRASIL, 2016, Considerando, grifos meus).

Art. 2º - O Programa tem por finalidade contribuir para a: I - alfabetização, ampliação do letramento e **melhoria do desempenho** em Língua Portuguesa e Matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de **acompanhamento pedagógico específico**; II - **redução** do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de **ações pedagógicas** para melhoria do rendimento e desempenho escolar; III - **melhoria** dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e IV - **ampliação do período de permanência** dos alunos na escola (BRASIL, 2016, Art. 2º, grifos meus).

V - priorizar as escolas com **piores indicadores educacionais** (BRASIL, 2016, Art. 4º, V, grifos meus).

VII - **monitorar e avaliar** periodicamente a **execução e os resultados** do Programa (BRASIL, 2016, Art. 4º, VII, grifos meus).

As experiências anteriores de Educação Integral (CECR e CIEP) não trazem essa perspectiva expressiva da preocupação com notas, indicadores, índices, dados, resultados. Os ‘resultados’ ambicionados são outros.

No Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Anísio Teixeira defendia uma política que, “em prol da mudança social, se descortinava na prática pedagógica cotidiana contra todas as formas de exclusão e a favor de uma educação – integral – que oferecia à criança da alimentação até a preparação para o trabalho e a cidadania” (BRASIL, 2000, p. 12).

Por sua vez, no Centro Integrado de Educação Pública, Darcy Ribeiro assumia uma política “realista, exercida por quem não deseja ver a educação das classes populares reduzida a mera falácia ou, o que é pior, a educação nenhuma” (RIBEIRO, 1986, p. 48).

No entanto, como tudo é um processo de articulação discursiva, em alguma medida é possível compreender que a preocupação com as metas estabelecidas e o aumento dos indicadores de aprendizagem são formas diferentes de combater a “exclusão” (apontada por Anísio Teixeira), bem como sentidos em disputa pela não redução da educação das classes populares a uma “mera falácia” (como temia Darcy Ribeiro), imprimindo um *status* de ‘qualidade’ que entra na disputa discursiva sobre a Educação Integral que se deseja construir em solo brasileiro.

3.4 A hegemonia do nome Educação Integral

A partir da minha aproximação com a Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, entendo que Educação Integral é um *nome* – como qualquer outro – que vem sendo utilizado pelas *políticas* (federais, estaduais/distrital e municipais) de ampliação da jornada escolar no Brasil para oferecer a *promessa* de uma formação humana mais completa aos diferentes sujeitos do processo educativo.

Entendendo que essa formação é da ordem do (im)possível, numa abordagem *pós-estruturalista* e *pós-fundacionalista*, esse nome “Educação Integral” se configura como um *significante vazio*. Um significante tão saturado de sentidos que se esvazia. Um processo em que se amplia o *fluxo de significação* em que diferentes *demandas* emergem do social e acirram o *jogo político* em nível nacional.

Essas demandas, inscritas na *lógica da diferença* e, preservando o *antagonismo* que as constituem, são *articuladas*, numa *cadeia de equivalência*, produzindo *discursivamente* e de maneira provisória a *hegemonia* do nome Educação Integral – que, atuando como um *ponto nodal*, processa uma dada operação linguística capaz de *representar*, num *terreno indecível*, o combate a um *inimigo em comum*.

Todo esse movimento é um *processo discursivo*. Esses discursos – compostos por aspectos linguísticos e extralinguísticos – são produzidos, articulados, negociados e inseridos nos textos políticos e, de certa forma, mobilizam o *imaginário social*, produzindo aderência, ou não, por parte da população aos sentidos que estão veiculados neles. São discursos que se alinham com o *desejo* do *sujeito* de preenchimento da *falta* que lhe é *constitutiva*. Nesse

contexto, a ideia de oferecer uma Educação significada como ‘Integral’ carrega consigo a *fantasia* de suprimento dessa falta, evidenciando sentidos de busca por uma *plenitude-por-vir*.

Por meio desses *discursos*, os sujeitos – entendidos como *descentrados* – são *afetados*, e isso motiva maior aderência, ou não, por parte deles à implementação das políticas públicas que ampliam o tempo escolar sob a garantia de se oferecer a tão sonhada “Educação Integral” a todos os sujeitos do processo formativo.

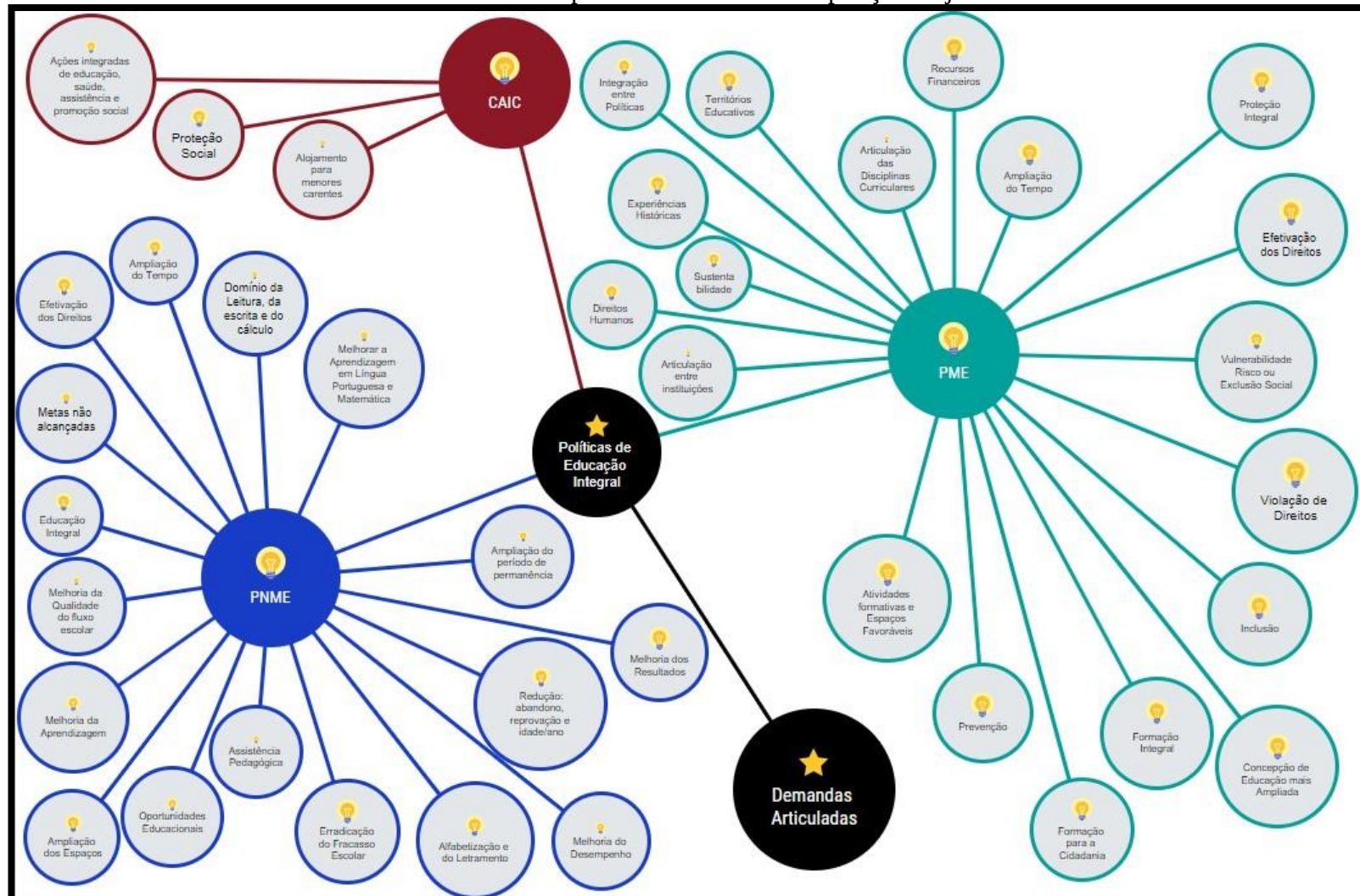
Nessa construção discursiva, afetado pelo desejo de “identificar as demandas que foram articuladas na hegemonização do nome Educação Integral no Brasil”, objetivo principal desta investigação, compreendendo que “o conceito de hegemonia supõe um campo teórico dominado pela categoria de *articulação*, e que, portanto, os elementos articulados possam ser identificados separadamente” (cf. LACLAU; MOUFEE, 2015a, p. 163-164, grifo dos autores), argumento que o nome Educação Integral vem sendo hegemonizado em solo brasileiro por meio de demandas diferenciais que foram articuladas – nas três políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil – Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), Programa Mais Educação (PME) e Programa Novo Mais Educação (PNEM) – que, como foi apresentado na seção anterior, carregam pistas/vestígios/indícios³⁰ das experiências anteriores de Educação Integral (Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR e Centro Integrado de Educação Pública – CIEP). Acerca dessas demandas diferenciais, no parágrafo a seguir, elas foram exemplificadas, a partir da interpretação dos documentos das três políticas públicas federais analisados.

As demandas por ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social; proteção social e oferta de alojamento para menores carentes do Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC); juntamente com demandas por recursos financeiros; ampliação do tempo; proteção integral; efetivação dos direitos; vulnerabilidade, risco ou exclusão social; violação de direitos; inclusão; concepção mais ampliada de educação; formação integral; formação para a cidadania; prevenção; atividades formativas e espaços favoráveis; articulação das disciplinas curriculares; territórios educativos; integração entre políticas; experiências históricas; sustentabilidade; direitos humanos e articulação entre instituições do Programa Mais Educação (PME); em articulação, ainda, com demandas por melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; domínio da leitura, da escrita e do cálculo; ampliação do tempo;

³⁰ No apêndice desta tese, foi inserido um quadro com uma síntese de recortes de textos políticos que demonstram pistas/vestígios/indícios das experiências anteriores de Educação Integral (CECR e CIEP) nas políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil, organizados a partir dos princípios inalienáveis da Educação Integral (preconizados pelo Centro de Referência em Educação Integral – CREI).

efetivação de direitos; metas não alcançadas; educação integral; melhoria da qualidade do fluxo escolar; melhoria da aprendizagem; ampliação dos tempos; ampliação dos espaços; oportunidades educacionais; assistência pedagógica; erradicação do fracasso escolar; alfabetização e ampliação do letramento; melhoria do desempenho; redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano; melhoria dos resultados; ampliação do período de permanência dos alunos na escola do Programa Novo Mais Educação (PNEM) se enunciam nos discursos apresentados pelos ordenamentos normativos que foram interpretados numa perspectiva discursiva nesta tese. Essas demandas podem ser observadas, ilustrativamente, no gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Demandas articuladas nas políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil.



Fonte: Elaboração do autor, 2022.

Analizando o gráfico elaborado por meio do editor *Vennngage*³¹ é possível observar que algumas demandas são reiteradas nas políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil, ainda que utilizando outros significantes, ao passo que outras demandas emergem e disputam espaço no jogo político.

A demanda pela construção de ações integradas (apresentada pelo CAIC) dialoga com a demanda pela articulação entre disciplinas curriculares, atividades formativas e espaços favoráveis, integração entre políticas, articulação entre instituições e territórios educativos, (sinalizadas no PME) e se conecta à demanda da ampliação dos espaços (trazida pelo PNME).

Dando continuidade, a demanda pela proteção social e pela oferta de alojamento para menores carentes (vinculada ao CAIC) é reiterada na demanda pela proteção integral, efetivação dos direitos, combate à violação dos direitos, atenção às pessoas que estão em situação de vulnerabilidade, risco ou exclusão social, prevenção da ruptura de vínculos familiares e manutenção dos direitos humanos (propostas pelo PME) e é fortalecida pela demanda por efetivação dos direitos (pontuada pelo PNME).

Olhando especificamente para o PME, é possível perceber que algumas demandas se articulam numa cadeia de equivalência: formação integral, inclusão, concepção de educação mais ampliada, formação para a cidadania, sustentabilidade, experiências históricas e ampliação do tempo. Esses pontos são ressaltados em outras demandas enunciadas pelo PNME: ampliação do tempo, educação integral, melhoria da qualidade do fluxo escolar, melhoria da aprendizagem, oportunidades educacionais, assistência pedagógica, alfabetização e ampliação do letramento, ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

As demandas apresentadas nessas duas políticas – PME e PNME –, articuladas em cadeia de equivalência, denotam a possibilidade de um certo ‘melhorismo’ na qualidade da educação pública ofertada.

A lógica da diferença que se evidencia nessas políticas se articula com a percepção de que, enquanto o CAIC prioriza esforços majoritariamente para a ‘proteção social’, o PME articula esforços mais voltados para empreender ‘ações mais intersetoriais’ – inclusive com a previsão de recursos financeiros para essa finalidade. Em contrapartida, o PNME se preocupa com ‘metas não alcançadas’ pelos indicadores de desempenho, articulando demandas específicas sobre domínio da leitura, escrita e cálculo, melhoria da aprendizagem em Língua

³¹ O gráfico que articula demandas das políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil foi elaborado por meio do editor *on-line* Vennngage, ferramenta que permite a criação de diversos elementos visuais. Encontra-se disponível no link: <https://venngage.net/ps/GzfnO1gNuQg/demandas>. Acesso em: 04 fev. 2022.

Portuguesa e Matemática, erradicação do fracasso escolar, melhoria do desempenho, melhoria dos resultados e redução do abandono, reprovação e da distorção idade/ano de escolaridade.

Todas essas demandas enunciadas, que se articulam em cadeias de *equivalência* e de *diferença*, contribuem no processo de hegemonização do nome Educação Integral nas políticas federais de ampliação da jornada escolar do Brasil, por meio da promessa de uma formação humana como expressão de uma ‘totalidade integral’.

Sobre essa noção – de *totalidade integral* –, as reflexões de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, na obra *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*, ajudam-me a avançar no entendimento do crescimento da aderência ao nome Educação Integral nas políticas federais de ampliação da jornada escolar em solo brasileiro.

Laclau e Mouffe (2015a) afirmam que “a noção de homem como expressão de uma totalidade integral tenta romper com todos os dualismos – corpo/alma, razão/sentimento, pensamento/sensação – estabelecidos pelo racionalismo do século XVII” (p. 164). Nesse contexto, o discurso da ‘totalidade integral’, direta e/ou indiretamente veiculado nas políticas de Educação Integral, além de se articular com a tentativa de rompimento desses dualismos trazidos por Laclau e Mouffe – materializando um discurso de *plenitude-por-vir* –, encontra força na busca pelo preenchimento do próprio sentido de ‘homem’.

Como trazido anteriormente ao longo da escrita desta tese, embora a Psicanálise lacaniana deixe em evidência a compreensão do ser humano como sujeito constituído por faltas – barrado, dividido e com a impossibilidade de preenchimento –, essas ‘faltas’, a todo momento, tentam ser tamponadas por meio de diferentes ações políticas que, inclusive, contribuem para a fixação de um dado sentido para ser homem socialmente.

O homem da Educação Integral (ou qualquer outra forma de significar a educação – parcial ou em tempo integral) possui essa falta. Pela sua própria constituição, o sujeito é impossibilitado de preenchê-la. Nenhuma política pública educacional dará conta de garantir essa ‘totalidade’ – o que não quer dizer que não haverá tentativas, disputas e promessas.

A partir desse entendimento, as políticas de Educação Integral, entendidas como produção discursiva, entram nessa luta política e são produzidas na tentativa – fantasiosa – de garantir essa ‘totalidade integral’ aos sujeitos – repletos de faltas – do processo formativo.

Na impossibilidade de cumprimento dessa ‘garantia’, advogo a favor do ‘fim’ da Educação Integral. Discorrer sobre esse suposto ‘fim’ exigiu-me um exercício reflexivo construído numa dupla perspectiva: a ideia de fim como ‘finitude’ e a ideia de fim como ‘finalidade’.

A ‘finitude’ da Educação Integral se pauta nas narrativas que são acionadas para mobilizar aderência por parte dos indivíduos, narrativas essas, oriundas do pensamento moderno, que revelam tentativas de busca pelo desejo de completude.

Quando os pesquisadores do campo da Educação Integral trazem a significação desse nome como busca pela formação humana mais completa (cf. COELHO, 2009; 2013; 2014; CAVALIERE, 2002; 2007; 2009b; MAURÍCIO, 2006; 2009b; 2017 et al.) e as políticas públicas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil evidenciam a “garantia” de se promover a ‘formação integral’ (cf. BRASIL, 1992c; 2007a; 2016), a impossibilidade dessa formação completa precisa ser problematizada.

Uma problematização que coloca em evidência os seguintes aspectos: não há possibilidades de alcançar a completude/plenitude/totalidade humana; somos sujeitos da falta, barrados e cindidos desde o início; nenhuma ação política dará conta de alcançar todas as demandas dos diferentes sujeitos – e sempre deixará algo de fora; e essas narrativas fantasmáticas, por mais que produzam aderência por parte da população, não passam de produção de desejos relacionados com a busca pela *plenitude-por-vir*, que nunca serão preenchidos/supridos.

Por sua vez, a ‘finalidade’ da Educação Integral se alinha, primeiro, com o entendimento de que não há uma única finalidade – no singular – para esse nome em disputa, exigindo, portanto, a pluralização desse termo; e, em seguida, com a compreensão de que essas múltiplas finalidades não conseguem (e nunca irão conseguir) representar todas as infinitas demandas e/ou necessidades dos diferentes grupos sociais.

A partir dessa perspectiva, há que se evidenciar também que ter a noção da impossibilidade de fixação permanente de uma finalidade para a Educação Integral não quer dizer que projetos não sejam criados nem estejam em disputa no cenário educacional brasileiro. Esses projetos não são – e nunca terão condições de ser – melhores ou piores. São, apenas, projetos que, atrelados a visões sociais de mundo, de homem e de educação, estão sendo, a cada dia, construídos, fortalecidos, questionados – num permanente processo de significação.

Desse modo, é possível elaborar finalidades contingentes, entendendo que não serão únicas/últimas/melhores/perfeitas/verdades etc. – e, assim, entrar no jogo político pela disputa por novos sentidos. Nessa disputa pela significação, o ‘fim’ que proponho provisoriamente para a Educação Integral é que ela seja compreendida como uma casa pedagógica – resgatando a metáfora elaborada por Alfredo Veiga-Neto, que foi introduzida no início do capítulo 1 desta tese, com base em algumas premissas, apresentadas a seguir.

Primeira premissa: que o ‘porão’ desta casa armazene fundamentos que possam explicar, parcialmente, o funcionamento do social, mas sem que esses fundamentos sejam significados como verdade absoluta nem compreendidos como imutáveis.

Segunda premissa: que o ‘piso intermediário’ possua experiências diversas, com várias possibilidades de estruturação, pautadas na organização dos diferentes tempos (a partir de 7h por dia), espaços (escolares e/ou não escolares) e processos curriculares (produzindo múltiplos sentidos com tudo que é construído pedagogicamente e que possui intencionalidade educativa), mas de forma flexível, sempre aberta e disposta a dialogar com outras necessidades/demandas para que, caso seja necessário, essas estruturas venham a ser modificadas.

Terceira premissa: que o ‘sótão’ possa exibir projeções possíveis, alinhadas com os projetos pedagógicos construídos coletivamente, com a escolha dos materiais, com as atividades que serão ofertadas, com os objetivos a serem alcançados em curto, médio e longo prazos, no que tange à aprendizagem dos estudantes e, por que não dizer, a seu desempenho escolar, ao invés de narrativas fantasiosas, repletas de desejos que nunca serão satisfeitos e que, além de prometer uma *plenitude ausente*, acabam por projetar um ideal de ser humano inalcançável.

Uma Educação Integral com essa ‘finitude’ e essas múltiplas ‘finalidades’, radicalmente aberta ao diálogo e aos processos de negociação, posso neste ‘fim’, provisoriamente defender.

(IN)CONCLUSÕES - ESTALAGEM DE UMA RESSIGNIFICAÇÃO

Quem se indaga é incompleto.

Clarice Lispector

No início desta tese, trouxe como epígrafe uma frase de Clarice Lispector sobre o movimento de escrita enquanto resultado da ausência de respostas para as perguntas existentes. Posso assinalar que a produção desta pesquisa sobre o processo de hegemonização do nome Educação Integral nas políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil se deu nas tantas ‘perguntas’ que, ao longo dos diferentes tempos e espaços, fui construindo sobre este nome – Educação Integral – em disputa na contemporaneidade.

Essas ‘perguntas’ – atreladas a: como o nome Educação Integral vem sendo representado nas diferentes políticas nacionais de ampliação da jornada escolar no Brasil? Quais lógicas têm contribuído para o apagamento das contingências e possibilitado que o nome Educação Integral seja significado como modelo pleno de formação? Que identidades de sujeitos estão sendo disputadas nessas propostas federais de Educação Integral? – me levaram a me aproximar da Teoria do Discurso (TD), de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, e dos Estudos Críticos de Fantasia, organizados por Jason Glynos e David Howarth, a partir da articulação da TD com o campo da Psicanálise Lacaniana –, a fim de encontrar respostas, ainda que parciais.

Em resposta às questões citadas, pontuo que o nome Educação Integral vem sendo representado, nos textos políticos analisados, como um discurso capaz de garantir formação humana significada como completa aos diferentes sujeitos do processo educativo.

A construção desse discurso se dá pela vinculação que esse nome possui a narrativas fantasmáticas de busca pelo preenchimento de uma falta que nos é constitutiva. Ao tentar tamponar esse vazio, as políticas federais de ampliação da jornada escolar evidenciam em seus textos lógicas de melhorismo que operam no sentido de oferecer a fantasia (desejo) da *plenitude-por-vir*, apagando, ainda que provisoriamente, as contingências.

Cabe destacar que esses discursos se mantêm no jogo político, uma vez que eles reiteram – direta ou indiretamente – experiências anteriores de Educação Integral. É possível identificar, no material empírico interpretado, com base no referencial teórico-analítico adotado nesta tese, pistas/vestígios/indícios da experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) e do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP).

Esses movimentos de reiteração fortalecem, a meu ver, os discursos em prol da Educação Integral e tentam fixar uma identidade para os sujeitos que são percebidos de maneira essencializada nessas políticas – como se fossem centrados, racionais e polarizados.

De antemão, sei que essas respostas são contingentes, provisórias e precárias. Não são respostas únicas, últimas nem correspondem à verdade. São interpretações construídas a partir de novos olhares lançados sobre o nome Educação Integral, o processo de implementação de políticas públicas educacionais, bem como uma tríade de pilares – hegemonia, demandas e lógicas fantasmáticas – que me ajudaram a problematizar o objetivo principal desta investigação: *identificar as demandas que foram articuladas na hegemonização do nome Educação Integral no Brasil*.

Uma investigação que tomou como empiria três políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil – Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), Programa Mais Educação (PME) e Programa Novo Mais Educação (PNME) – e que foi dinamizada ao longo de três capítulos nesta tese.

Nesse contexto, argumento que o nome Educação Integral foi sendo hegemonizado em solo brasileiro por meio de demandas diferenciais que, discursivamente, são articuladas nos textos políticos em defesa de um projeto educacional que contribua para a tentativa de fechamento do processo de significação, por meio da oferta de uma totalidade integral aos sujeitos, repletos de faltas, do processo educativo.

Nesse movimento teórico-analítico foi possível identificar como demandas que se articularam para a hegemonização do nome Educação Integral no Brasil: ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social; alfabetização e ampliação do letramento; ampliação do período de permanência dos alunos na escola e dos espaços educativos; articulação das disciplinas curriculares; assistência pedagógica; atividades formativas e espaços favoráveis; concepção mais ampliada de educação; direitos humanos e articulação entre instituições; domínio da leitura, da escrita e do cálculo; educação/formação integral; efetivação de direitos; erradicação do fracasso escolar; experiências históricas; formação para a cidadania; inclusão; integração entre políticas; melhoria da aprendizagem, da qualidade do fluxo escolar, do desempenho e dos resultados; metas não alcançadas; oferta de alojamento para menores carentes; oportunidades educacionais; prevenção; proteção integral/social; recursos financeiros; redução do abandono, da reprovação e da distorção idade/ano; sustentabilidade; territórios educativos; violação de direitos; vulnerabilidade, risco ou exclusão social.

São demandas que, por meio de narrativas (fantasmáticas), se apresentam como uma possibilidade de ofertar uma educação de ‘melhor’ qualidade (lógica do melhorismo) e que

encontram adesão por parte da sociedade civil, uma vez que, em sua maioria, há o desejo da formação plena.

Dentro desse escopo, um grande achado desta investigação se relaciona à argumentação de que essa busca pela completude humana é impossível; logo, a Educação Integral, nessa perspectiva de ‘plenitude’, não se sustenta. Nem a Educação Integral ou qualquer outro tipo de adjetivação do nome ‘educação’ – ou proposição política – dará conta.

Não há promessas de formação completa que possam ser cumpridas. Como vimos ao longo desta tese, não operamos com uma ideia de identidade fixa que possa explicar e/ou determinar a forma de ser/estar socialmente. A partir da compreensão de descentramento do sujeito, entendemos que as identidades são relacionais e que não há como trabalhar com uma visão centrada, coerente, homogênea, iluminada, racional, unificada e, ainda, universal sobre o sujeito, criando axiomas singulares para indivíduos plurais.

Isso não quer dizer que abro mão das minhas escolhas, da minha militância, dos meus projetos de sociedade e da luta em prol de uma ‘Educação’ significada como ‘Integral’. Essa compreensão me ajuda a entender que minhas defesas não são as melhores nem as únicas possíveis, muito menos que configuram a solução para todos os problemas educacionais. Não há ‘salvação’ que se possa promover e/ou alcançar.

Muitas políticas – de Educação Integral ou não – vociferam discursos salvacionistas que constroem no imaginário social um sentido de ‘garantia’, como se, ao serem implementadas – nos diferentes contextos e nas diversas especificidades que constituem nosso país – tivessem condições reais de trazer soluções singulares a questões que são plurais.

Esses discursos sobre garantir melhorias, transformações, processo de emancipação e de formação para todos os sujeitos – da mesma ‘forma’, com os mesmos ‘tempos’ e nos mesmos ‘espaços’ – vêm sendo fortalecidos nos textos políticos e produzindo uma rendição à performatização (docente) e à tentativa de padronização (discente), fundamentada, em diálogo com Gert Biesta, por uma visão desumana de Educação.

Tendo essa compreensão, cabe ressaltar que minhas escolhas em defesa da Educação Integral entram na disputa por sentidos na luta política. Uma luta que é constituída por processos de articulação de demandas diferenciadas. Uma luta que não possui um lado certo e um lado errado, nem uma proposta boa e uma proposta ruim. Uma luta que se dá na constituição de cadeias de diferença e de equivalência, repletas de antagonismos.

Nessa luta política, hoje, quando penso em Educação Integral, assumo sentidos de esvaziamento, pois não consigo mais coadunar com uma ideia de plenitude. Operar com a ideia de esvaziamento desse nome (a partir da noção de significante vazio) me ajuda a pensar que há

tantos sentidos em disputa e que todos eles são legítimos no processo de articulação e que se esvazia a possibilidade de fechamento da proliferação de sentidos para o nome Educação Integral.

Não há como fixar – de uma vez por todas – um único sentido, seja nos textos políticos ou nas práticas pedagógicas, mas há a possibilidade de escolher sentidos que, de maneira articulada, contribuam para a construção de uma outra forma de organização da formação. Uma formação que trabalhe a audição, o olfato, o paladar, o tato e a visão dos diferentes sujeitos, englobando os cinco sentidos humanos no processo de proliferação de sentidos políticos em disputa. Mas a reflexão sobre essa proposta de Educação Integral ficará para um outro momento, para novas investigações.

Neste desfecho, argumento sobre o ‘fim’ da Educação Integral. Uma argumentação pautada numa dupla perspectiva: a primeira que compreende o significante ‘fim’ como ‘finitude’, em que preciso evidenciar que não há possibilidade de ‘garantir’ uma Educação Integral como *plenitude-por-vir*; a segunda que entende o significante ‘fim’ como ‘finalidade’ – momento em que entro na disputa pela defesa da Educação Integral como educação que, radicalmente, se faz num terreno de incertezas e de decisões provisórias tomadas sem nenhum determinismo *a priori*.

Entrando nessa disputa discursiva por novos significados para o nome Educação Integral, para além da sua ‘finitude’ que está posta, é possível perceber que novas ‘finalidades’ podem ser construídas no cenário educacional brasileiro e, de alguma forma, apresentar possibilidades de materialização da Educação Integral – em tempo integral ou mesmo parcial.

Pluralizar o termo é deixar em evidência que toda escolha é uma decisão política, tomada num dado momento sócio-histórico, sem nenhuma certeza de que é a melhor opção e ciente, ainda, de que não dará conta de tudo, mas com o compromisso de – ao menos – construir algo possível.

E, por falar em construção, resgato a metáfora da casa pedagógica, de Alfredo Veiga-Neto, por entender que a disputa por novas ‘finalidades’ para a Educação Integral passa pela fixação, ainda que provisória, de algumas premissas acerca do ‘porão’, do ‘pisso intermediário’ e do ‘sótão’ que possam contribuir no processo de hegemonização do nome Educação Integral.

REFERÊNCIAS

- APPIO, Célia Regina; EWALD, Izilene Conceição Amaro; SILVA, Valdelino de Carvalho. A formação integral na educação profissional tecnológica: alguns apontamentos. **Metodologias e Aprendizado**, v. 1, p. 11-16, 2020.
- BAKUNIN, Mijail. **La instrucción integral**. Barcelona: José Olañeta Editor, 1979.
- BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BERGSON, Henri. O esforço intelectual. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 1, n. 29, p. 123-146, 2006.
- BLACKMORE, Jill; LAUDER, Hugh. Pesquisa de políticas. In.: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (Orgs.). **Teorias e métodos de pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 253-262.
- BOBBIO, Norbert. **Dicionário de política**. 11ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- BOMENY, Helena. Vinte anos sem Darcy: impressões e notas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 22-30, jul./out. 2017.
- BORGES, Veronica; LOPES, Alice Casimiro. Por que o afeto é importante para a política? Implicações teórico-estratégicas. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 114-135, out./dez. 2021.
- BORGES, Veronica; LOPES, Alice Casimiro. O político e a política: implicações para a formação docente. In.: MACEDO, Elizabeth; MENEZES, Isabel. **Currículo, política e cultura**: conversas entre Brasil e Portugal. Curitiba: CRV, 2019. p. 21-40.
- BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Decreto de 7 de fevereiro de 1992. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 fev. 1992a.
- BRASIL. Decreto n. 539, de 26 de maio de 1992. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 maio 1992b.
- BRASIL. Decreto n. 631, de 12 de agosto de 1992. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 ago. 1992c.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dez. 2006.

BRASIL. Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 abr. 2007a.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jun. 2007, retificado em 22 jun. 2007b.

BRASIL. Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, regulamenta a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 nov. 2007c.

BRASIL. Decreto n. 91, de 14 de maio de 1991. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 maio 1991.

BRASIL. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 jan. 2010a.

BRASIL. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jul. 2010b.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 11, de 9 de dezembro de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Relator: Cesar Callegari. Processo nº 23001.000168/2009-57, 2010c.

BRASIL. Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 dez. 2010d.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017.

BRASIL. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 out. 2016.

BRASIL. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília: MEC/SEB, 2013. (Série Mais Educação).

BRASIL. **Programa Novo Mais Educação**: Caderno de Orientações Pedagógicas (Versão 1). Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Programa Novo Mais Educação**: Caderno de Orientações Pedagógicas (Versão 2). Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **VII Exposição de Obras Raras**: Anísio Teixeira. Brasília: MEC; INEP; CIBEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Ed. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores.)

BURITY, Joanildo Albuquerque. Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau. In: OLIVEIRA, Marcos Aurélio Guedes (Org.). **Política e contemporaneidade no Brasil**. Recife: Bagaço, 1997. p. 29-74.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XII, n. 23, p. 341-368, 2º semestre/2010.

CARRERA, Alessandra Fernandes. Algumas considerações sobre a fantasia em Freud e Lacan. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 2, n. 20, p. 157-171, abr./jun. 2009.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O lugar da educação integral na política social. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, 2006.

CASTRO, Ana Rosa Viveiros de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. CIEP: o resgate da utopia. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 83-92.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Conceito de educação integral é um conceito em construção. **Jornal do Professor**, Rio de Janeiro, 27 maio 2009a. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=21&idCategoria=8>>. Acesso em: 02 jan. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga (Orgs.). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM. (p. 1-4).

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola de tempo integral *versus* aluno em tempo integral. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, out./dez. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 93-111.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Notas sobre o conceito de educação integral. In. COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.) **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP et Alii, 2009b. p. 41-51.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1.015-1.035, out. 2007.

CHANG, Wei-yuan; GLYNOS, Jason. Ideology and politics in the popular press: the case of the 2009 UK MP's expenses scandal. In: DAHLBERG, Lincoln; PHELAN, Sean (Orgs.). **Discourse theory and critical medial politics**. Reino Unido: Palgrave MacMillan, 2011. p. 106-126.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares? In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). **Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. Rio de Janeiro: Ponteio/Faperj, 2014.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação Integral: história, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; SIRINO, Marcio Bernardino. Concepções de Educação Integral, gestão do tempo integral e projeto(s) de sociedade: um debate (mais do que) atual. In: FERREIRA, Antônio Gomes; BERNADO, Elisangela da Silva; MENEZES, Janaína Specht da Silva (Orgs.). **Políticas e gestão em educação em tempo integral**. Curitiba: CRV, 2018. p. 137-161.

CORREA, Cristiane da Silva. **O MST e seus discursos educacionais: em torno de uma concepção de educação integral**. 2009. Orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

COSTA, Hugo Heleno; LOPES, Alice Casimiro. Sobre a subjetividade/alteridade: conversas com Derrida e Laclau nas políticas de currículo. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel; GARCIA, Maria Manuela Alves (Orgs.). **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 51-69.

COSTA, Régis Eduardo Coelho A. da. **Tempo na escola e tempo fora da escola: uma análise comparativa na rede municipal de Teresópolis – RJ**. 2011. Orientadora: Ana Maria

Villela Cavaliere. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; LOPES, Alice Casimiro. Base Nacional Comum Curricular no Brasil: regularidade na dispersão. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 2, p. 23-35, 2017.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; LOPES, Alice Casimiro. Organização curricular em áreas do conhecimento: o nome da política curricular de ciclos em Rondonópolis-MT. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 3, n. 11, p. 826-846, set./dez. 2013.

DERRIDA, Jacques. Carta a um amigo japonês. Trad. Érica Lima. In: OTONI, P. (Org.). **A prática da diferença**. Campinas: Editora da Unicamp/Fapesp, 1998. p. 19-25.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ÉBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Faperj, 1983.

ELIA, Luciano da Fonseca. **O conceito de sujeito**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.

FARIA, Lia. A utopia possível: revisitando os CIEPs do Rio de Janeiro. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 98-112, jul./out. 2017.

FERREIRA, Fabio Alves. Para entender a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 127, p. 12-18, dez. 2011.

FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

FORNI, Ricardo Orestes. **Conhecereis a verdade**. Capivari: EME, 2019.

FOUCAULT, Michael. **Do governo dos vivos**. Curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos). Trad. Nildo Avelino. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

FRANGELLA, Rita de Cassia Prazeres. “Muitos como um”: políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e75647, p. 1-20, 2020.

FRANGELLA, Rita de Cassia Prazeres; BARREIROS, Débora Raquel Alves. Buscando o sentido de política nos estudos curriculares – perspectivas de análise em questão. In: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Anais...** v. 31, p. 1-15. Caxambu, Centro de Convenções, 2008.

FREITAS, Ellen Cristina Sá de. **Educação Integral: reivindicação da experiência nos tempos e saberes pelos estudantes de Itaboraí**. 2015. Orientadora: Lúcia Velloso Maurício. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2009.

GIGANTE, Camila Costa. **Qual é o “Mais” da Educação? Uma investigação do Programa Mais Educação como política curricular**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

GLYNOS, Jason. Ernesto the tension dweller: on paradox, political discourse, and affect. **Revista Pléyade**, n. 16, p. 49-55, jul./dez. 2015.

GLYNOS, Jason. Ideological fantasy at work. **Journal of Political Ideologies**, v. 13, n. 3, p. 275-296, out. 2008.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. Explicação crítica em Ciências Sociais: a abordagem das lógicas. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de (Orgs.). **A Teoria do Discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 53-103.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. **Logics of critical explanation in social and political theory**. London: Routledge, 2007.

GLYNOS, Jason; KLIMECK, Robin; WILLMOTT, Hugh. Cooling out the marks. The ideology and politics of the financial crisis. **Journal of Cultural Economy**, v. 5, n. 3, p. 297-320, Aug. 2012.

GLYNOS, Jason; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de; BURITY, Joanildo. Critical fantasy studies: neoliberalism, education and identification. An interview with Jason Glynos. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 24, n. 52, p. 145-170, set./dez. 2019.

GLYNOS, Jason; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de; BURITY, Joanildo. Discourse theory, psychoanalysis, and logics of critical explanation. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, Pelotas, v. 6, n. 1, p. 1-23, 2020.

GLYNOS, Jason; STAVRAKAKIS, Yannis. Lacan and political subjectivity: fantasy and enjoyment in psychoanalysis and political theory. **Subjectivity**, v. 34, p. 256-274, 2008.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, 2006.

GOUVEIA NETO, Hermano. **Anísio Teixeira: educador singular**. São Paulo: Ed. Nacional, 1973.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira de Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira de Rosa. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p.65- 81, abr. 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEYMANN, Luciana Quillet. O arquivo utópico de Darcy Ribeiro. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p.261-282, jan./mar. 2012.

HINGEL, Murilo. O Pronaica – proposta, destruição e ressurreição. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 63-82.

HOWARTH, David. **Discourse**. Buckingham: Open University Press, 2000.

IGLESIAS, María Elinor Dulzaides; GÓMEZ, Ana María Molina. Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. **Acimed**, Ciudad de La Habana, v. 12, n. 2, p. 1-5, mar./abr. 2004.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

KAVAI, Sandra Helena Garcia R. **O Programa Mais Educação em Duque de Caxias – RJ**. 2013. Orientadora: Ana Maria Villela Cavaliere. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto; BUTLER, Judith; ZIZEK, Slavoj. **Contingency, hegemony, universality: contemporary dialogues on the left**. London: Verso, 2000.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. México: Fondo de Cultura Económica, 2005a.

LACLAU, Ernesto. **Misticismo, retórica y política**. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

LACLAU, Ernesto. Poder e representação. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 7, p. 7-28, dez. 1996.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015a. (Coleção Contrassensos).

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de. **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau**. Ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015b. p. 35-72.

LACLAU, Ernesto. O retorno do “povo”: razão populista, antagonismo e identidades coletivas. **Revista de Ciências Sociais - Política & Trabalho**, n. 23, p. 09-34, out. 2005b.

LAPPING, Claudia; GLYNOS, Jason. Psychical contexts of subjectivity and performative practices of remuneration: the movement of desire in teaching assistants’ narratives of work. **Journal of Education Policy**, v. 33, n. 1, p. 23-42, 2018.

LECLERC, Gesuína; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade. **Em Aberto**, Brasília, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012a.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012b.

LEHER, Roberto. Darcy Ribeiro e a universidade (cada vez mais) necessária. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 145-153, jul./out. 2017.

LEMONS, Guilherme Augusto Rezende. Notas sobre as bases do pensamento “pós”: a subjetividade como problema. In: TOMÉ, Claudia; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo e diferença: afetações em movimento**. Curitiba: CRV, 2018. p. 189-212.

LIMA, Hermes. **Anísio Teixeira: estadista da educação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LONGO, Leila. **Linguagem e Psicanálise**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Articulações de demandas educativas (im)possibilitadas pelo antagonismo ao “Marxismo Cultural”. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 109, p. 1-17, set. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (Orgs.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015. p. 117-147.

LOPES, Alice Casimiro. Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto; LINHARES, Bianca (Orgs.). **Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar**. São Paulo: Intermeios, 2017. p. 109-126.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 486-507, jul./set. 2015.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de; BURITY, Joanildo Albuquerque. A contribuição de *Hegemonia e estratégia socialista* para as ciências humanas. In: LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015a. (Coleção Contrassensos).

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de (Orgs.). **A Teoria do Discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

LOPES, Alice Casimiro; VANDENBERGHE, Frédéric; ARAUJO, Kathya. Entre a equivalência e a diferença: notas sobre a trajetória teórico-política de Ernesto Laclau. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (Orgs.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau**. Ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015b. p. 15-34.

LOSURDO, Domenico. Marx, a tradição liberal e a construção histórica do conceito universal de homem. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 14, n. 13, p. 23-42, jan./jun. 2005.

LOURENÇÃO, Claudemir. Ensino médio no campo e as (im)possibilidades de formação integral a partir da Lei nº 13.415 de 2017. In: IX SEMINÁRIO INTERNACIONAL REDES EDUCATIVAS E TECNOLOGIAS. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 1-15.

LOVISOLO, Hugo. **Educação popular: maioridade e conciliação**. Salvador: EGBA/UFBA, 1990.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38(139), p. 507-524, 2017.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 285-372, maio/ago. 2006.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p.716-737, set./dez. 2012.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.

MACEDO, Elizabeth. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, p. 1-19, 2016.

MAMEDE, Inês. A integração da universidade para a formação em educação integral: muitos desafios, várias possibilidades. In: MOLL, Jaqueline (Org). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 235-245.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. A LDBEN 9.394/96 e a ampliação das escolas de tempo integral no Brasil. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 82-97, jul./out. 2017.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p.15-31, abr. 2009a.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempos, escola. In.: COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP et Alii, 2009b.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. O que se diz sobre a escola pública de horário integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, p. 57-67, 2006.

MENDONÇA, Daniel de. Antagonismo como diferença política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 9, p. 205-228, set./dez. 2012.

MENDONÇA, Daniel de. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 43, n. 3, p. 249-258, set./dez. 2007.

MENDONÇA, Daniel de. Fundamentar ou não fundamentar? A questão do pós-fundacionalismo. In: MENDONÇA, Daniel de; LINHARES, Bianca de Freitas (Orgs.). **Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe: implicações teóricas e analíticas**. São Paulo: Intermeios, 2021. p. 29-51.

MENEZES, Janaína Specht da Silva. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP et Alii, 2009. p. 69-87.

MENEZES, Janaína Specht da Silva; DINIZ JÚNIOR, Carlos Antônio. A intersectorialidade no Programa Mais Educação: focalização em grupos sociais vulneráveis. In: FERREIRA, Antônio Gomes; BERNADO, Elisângela da Silva; MENEZES, Janaína Specht da Silva (Orgs.). **Políticas e gestão em educação em tempo integral**. Curitiba: CRV, 2018.

MENEZES, Janaína Specht da Silva; DINIZ JÚNIOR, Carlos Antônio. (Des)continuidade no atendimento da educação básica em tempo integral: o (afastamento do) alcance da meta 6 do PNE 2014-2024. **Linguagens, Educação e Sociedade (LES)**, Teresina, ano 25, n. 46, p. 146-164, set./dez. 2020.

MÓL, Saraa César. **Programa Mais Educação: mais de qual educação?** 2015. Coorientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2015.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD ROM.

MORAES, Fátima Cristina G. de. **A organização do tempo em jornada integral: um estudo nos CIEPs da 8ª CRE – município do Rio de Janeiro**. 2009. Orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MOREIRA, Jovina Inácia do Nascimento. **A experiência de educação integral em tempo integral no município de Angra dos Reis: entre os fios e nós da organização curricular**. 2014. Orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MOTA, Patricia Flavia. **Percursos em busca da Educação Integral: o CIEP Henfil em Duque de Caxias**. 2013. Orientadora: Lúcia Velloso Maurício. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

MOUFFE, Chantal. Identidade democrática e política pluralista. In.: MENDES, Cândido (Org.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 410-430.

NASIO, Juan-David. **A fantasia: o prazer de ler Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n 9, v. 73, dez. 2000.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, 2009.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de. **Pluralismo e novas identidades no cristianismo brasileiro**. 2009. Orientador: Joanildo Burity. Tese (Doutorado em Sociologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1.327-1.349, out./dez. 2013.

OLIVEIRA, Veronica Borges de; JESUS, Ana Paula de. Fazendo a “racionalidade” tremer: notas disruptivas acerca da BNC-Formação. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 31-50, set./dez. 2020.

PANIZZA, Francisco. Prólogo. In: MENDONÇA, Daniel de; LINHARES, Bianca de Freitas (Orgs.). **Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe**: implicações teóricas e analíticas. São Paulo: Intermeios, 2021. p. 7-21.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 25-47.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p.135-156, 2010.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. Nos tempos de escola: das discussões sobre antecipação e ampliação da escolarização ao direito à educação. **Revista de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 12, 2008.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et Alí, 2009. p. 13-20.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000.

PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento Rabelo de. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1998.

PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento Rabelo de. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 11-20, maio 1988.

PEREIRA, Talita Vidal. A pesquisa curricular na virada cultural conservadora: os limites da normatividade curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 910-922, set./dez. 2019.

PEREIRA, Talita Vidal. Gramática e Lógica: jogo de linguagem que favorece sentidos de conhecimento como coisa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 600-616, set./dez. 2017.

PEREIRA, Talita Vidal. **Tradição e inovação: sentidos de currículo que se hibridizam nos discursos sobre o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2011. Orientadora: Maria de Lourdes Rangel Tura. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

PEREIRA, Talita Vidal; SIRINO, Marcio Bernardino. Sentidos articulados sobre o conceito de Educação Integral. **Revista e-Curriculum**, v. 8, n. 1, p. 200-220, jan./mar. 2020.

PEREIRA, Talita Vidal; SIRINO, Marcio Bernardino. Sentidos de qualidade de educação articulados no Programa Novo Mais Educação (PNME). In: X SEMINÁRIO

INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS. **Anais...** Rio de Janeiro, UERJ, 2019. p. 1-5.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIERRE, Elizabeth Adams St. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1.044-1.064, set./dez. 2018.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

PINHEIRO, Fernanda P. da Silva Zarour. **Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral**. 2009. Orientadora: Janaína Specht Menezes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PINTO, Marinazia Cordeiro; LOPES, Alice Casimiro. Desconstrução, colonialidade e ubuntu. **Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, Universidade do Estado da Bahia, v. 2, n. 4, p. 182-208, jul./dez. 2021.

PORTILHO, Danielle B. **Releitura da concepção de educação integral dos CIEPs: para além das caricaturas ideológicas**. 2006. Orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PRADO, Edna Cristina do; PASSOS, Eliene Brito; SOUZA, Maria de Fátima Matos de. Novos nomes, velhas práticas: o que há de diferente no Novo Mais Educação? **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. 1-22, jan./dez. 2021.

RAIMUNDO, Helder Faustino. Como fazer análise documental. In: RAIMUNDO, Helder. **Socializar por aí**. Portugal, out. 2006. Disponível em: <<http://educaic.blogspot.com.br/2006/10/como-fazer-anlise-documental.html>>. Acesso em: 2 jan. 2020.

RIBEIRO, Darcy. A nova lei da educação. In: GABINETE DO SENADOR DARCY RIBEIRO. **Carta 16**. Brasília: Senado Federal, 1996. p. 7-14.

RIBEIRO, Darcy. **América Latina: a pátria**. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2012.

RIBEIRO, Darcy. Balanço crítico de uma experiência educacional. **Revista Carta: falas, reflexões e memórias**. Informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro, Brasília, v. 5, n. 15, 1995.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade**. Seleção e organização de Lúcia Velloso Maurício. São Paulo: Global, 2018.

RIBEIRO, Darcy. Educação para a modernidade. In: GABINETE DO SENADOR DARCY RIBEIRO, **Carta 05**. Brasília: Senado Federal, 1992. p. 9-12.

RIBEIRO, Darcy. **Ensaaios insólitos**. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013a.

RIBEIRO, Darcy. **Teoria do Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013b.

RIBEIRO, Darcy. O estado da educação. In: GABINETE DO SENADOR DARCY RIBEIRO, **Carta 12**. Brasília: Senado Federal, 1994. p. 11-22.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

ROSA, Alessandra Victor do N. **Pesquisando a relação Educação integral e(m) tempo integral e Currículo no Brasil – período 2000-2012: o que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado?** 2016. Coorientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ROSA, Alessandra Victor do N. **Educação Integral em Tempo Integral: espaços no Programa Bairro-Escola (Nova Iguaçu)**. 2011. Orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

RUA, Maria das Graças. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA, Maria das Graças; CARVALHO, Maria Izabel Valladão de (Orgs.). **O estudo da política: tópicos selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998. p. 231-260.

RUSSEL, Bertrand. **Educação e ordem social**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

SABOYA, Marta Gonçalves Franco de. **Programa Mais Educação: uma proposta de educação integral e suas orientações curriculares**. 2012. Orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SANTOS, Thiago Luiz A. dos. **Inovações e desafios do programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu**. 2010. Orientadora: Ana Maria Villela Cavaliere. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, Bruno Adriano R. da. **Interesses, dilemas e a implementação do Programa Mais Educação no município de Maricá/RJ**. 2013. Orientadora: Ana Maria Villela Cavaliere. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2013.

SILVA, Edilene Maria Lopes. **Implantação da educação em tempo integral no município de Juiz de Fora: trajetória e perspectiva**. 2009. Orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Mônica Eulália da. Humanismo. In.: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha (Orgs.). **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena: Ed. UEMG, 2012.

SIRINO, Marcio Bernardino. **Trajetória da Educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Angra dos Reis/RJ: uma composição entre o universal e o focal?** 2017. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SIRINO, Marcio Bernardino; FERREIRA, Arthur Vianna; MOTA, Patricia Flavia. Escola plural e avaliação singular: apontamentos sobre a perspectiva de avaliação inserida no Programa Novo Mais Educação. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 154-172, set./dez. 2017.

SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patricia Flavia. A avaliação da aprendizagem dos educandos que permanecem em tempo integral no município de Angra dos Reis/RJ por meio do Programa Novo Mais Educação: discussões preliminares sobre o papel da educação na construção do conhecimento. **RPGE – Revista de Política e Gestão Educacional (on line)**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 381-394, jan./abr. 2018.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC: solução ou problema?** Resultado da pesquisa do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). Rio de Janeiro: IPEA, 1995.

SOUSA, Gustavo José Albino de. **Educação integral: percursos e ideais sobre a formação humana**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, Donaldo Bello de; MENEZES, Janaína Specht da Silva; COELHO; Lígia Martha Coimbra da Costa; BERNADO, Elisangela da Silva. Regime de colaboração e educação em tempo integral no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 164, abr./jun. 2017.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe: entenda como e porque você foi enganado**. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

STAVRAKAKIS, Yannis. **Lacan y lo político**. Buenos Aires: Prometeo, 2007.

STRONACH, Ian; MILLER, Lee; WHALLEY, Joane Bob. Do estruturalismo ao pós-estruturalismo. In.: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (Orgs.). **Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 386-394.

TEIXEIRA, Anísio Spindola. **A escola brasileira e a estabilidade social**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1957.

TEIXEIRA, Anísio Spindola. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **A escola pública, universal e gratuita**. Conferência pronunciada por ocasião do I Congresso Estadual de Ribeirão Preto, em setembro de 1956. [S.l.]: Comissão Executiva, 1956.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Centro de Educação Popular. In: ABREU, J. et al. (Orgs.). **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960. p. 284-291.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito de todos**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio; PACHECO, Suzana Moreira. Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, Jaqueline (Org). **Caminhos da Educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 149-156.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação já: uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o governo federal em 2019-2022**. 3ª ed. 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/170.pdf>. Acesso em: 03 set. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. A crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 7, p. 141-149, set./dez. 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 267-282, maio/ago. 2012.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p.190-202, jan./mar. 2014.

ANEXOS

Anexo 1 - Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica)



Fonte: Registro feito pelo autor, em 2020, a partir do acervo do Memorial da República Itamar Franco, em Juiz de Fora/MG.

APÊNDICES

Quadro 9 - Pistas/vestígios/indícios das experiências de Educação Integral nas políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil

Princípios inalienáveis da Educação Integral	Centro Educacional Carneiro Ribeiro	Centro Integrado de Educação Pública	Centro de Atenção Integral à Criança	Programa Mais Educação	Programa Novo Mais Educação
Centralidade dos estudantes	“projeto pedagógico voltado para o aluno na escola” (NUNES, 2000, p. 15).	“uma metodologia centrada no aluno” (RIBEIRO, 1986, p. 49).	“milhares de crianças e adolescentes em situação de abandono ou provocada sua incorporação precoce ao mundo do trabalho” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 6).	“CONSIDERANDO a situação de vulnerabilidade e risco a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias” (BRASIL, 2007a, Considerando).	“Que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos” (BRASIL, 2016, Considerando).
Projeto pedagógico	O projeto de Anísio Teixeira passa pela criação de instituições “como polos de irradiação científica, literária e filosófica, tenham a pesquisa como um valor e a vinculem à docência” (NUNES, 2000, p. 17).	“A proposta pedagógica está relacionada com a construção de uma escola democrática, a cultura como fator de integração, inovação pedagógica, olhares sobre a alfabetização, a avaliação pedagógica” (RIBEIRO, 1986).	“Oferecer ações pedagógicas que favorecessem a ‘atenção integral’ numa perspectiva “descentralizada, articulada e integrada” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 8).	A Portaria Interministerial nº 17/2007 evidencia a preocupação com a integração das atividades do Programa Mais Educação “ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes” (BRASIL, 2007a, Art. 6º, III).	“Que o Inciso I do art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 2016, Considerando).
Aprendizagem permanente	“uma extensão da aprendizagem fundamental ou de cultura, e outra de iniciação em atividades pré-vocacionais” (TEIXEIRA, 1957, p. 49).	“estimula-se nas crianças o hábito permanente da limpeza, divulgada como fator indispensável à preservação da boa saúde (RIBEIRO, 1986, p. 120).	Segundo Sobrinho e Parente (1995), “uma das funções da escola é transmitir à criança e ao adolescente as ferramentas básicas para a aprendizagem” (p. 18).	“CONSIDERANDO que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência comunitária” (BRASIL, 2007a, Considerando).	Art. 1º - “com o objetivo de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental” (BRASIL, 2016, Art. 1º).
Currículo integrado	“três setores, que se conjugam entre si, mutuamente	Ribeiro (1986, p. 150) apresenta uma grade curricular para o plano de	Sobrinho e Parente (1995) afirmam que a “A educação integral	Art. 1º - “propostas, visões e práticas curriculares das redes	Parágrafo único. “O Programa será implementado por meio

	complementares e integrados: o do jogo, recreação e educação social e física; e do trabalho , em formas adequadas à idade; e o do estudo, em atividades de classe propriamente ditas” (TEIXEIRA, 1957, p. 6).	estudos experimental, organizada por elementos do núcleo comum e da parte diversificada .	implica a integração, no ambiente escolar, de vários conteúdos e atividades , ampliando-se o leque de conhecimento e vivência de alunos” (p. 17).	públicas de ensino e das escolas” (BRASIL, 2007a, Art. 1º).	da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer , impulsionando a melhoria do desempenho educacional” (BRASIL, 2016, Art. 1º, §único).
Multidimensionalidade	Na escola-parque os alunos tinham inúmeras atividades: artes aplicadas, jogos, recreação e ginástica; grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja; música instrumental, canto, dança e teatro; leitura, estudo e pesquisas (NUNES, 2009, p. 126).	“O CIEP é uma verdadeira escola-casa que proporciona a seus alunos múltiplas atividades, complementando o trabalho nas salas de aula com recreações, esportes e atividades culturais ” (RIBEIRO, 1986, p. 47).	Quando Sobrinho e Parente (1995) evidenciam que esta atenção integral seja entendida como “atendimento das necessidades de desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psíquico, intelectual e de socialização ” (p. 9).	“assegurando-lhes oportunidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade ” (BRASIL, 2007a, Considerando).	“realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer , impulsionando a melhoria do desempenho educacional” (BRASIL, 2016, Art. 1º, §único).
Perspectiva inclusiva	“para trabalhar as dificuldades de aprendizagem das crianças e suas próprias dificuldades didáticas” (NUNES, 2009, p. 126).	“Atribuir a culpa do insucesso à própria criança, à sua família ou à situação de pobreza e que vivem significa culpar a própria” (RIBEIRO, 1986, p. 33).	Sobrinho e Parente (1995) sinalizam que, à época dos CAICs, as crianças se viam obrigadas a “interromper os seus estudos, em um processo contínuo de abandono” (p. 6).	“III - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2007a, Art. 2º, III).	“IV - priorizar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem ” (BRASIL, 2016, Art. 4, IV).
Gestão democrática	“O visionário, com sua concepção de educação e suas propostas educacionais, avançou, ainda, na concepção de	“1 - Propiciar a garantia de um espaço democrático de discussão de todas as questões ligadas à	Governo federal: elaboração do projeto arquitetônico e de engenharia; a construção	“VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a	“II - mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua

	uma educação “política, democrática e substantiva” (NUNES, 2000, p. 36).	Educação, promovendo a sistematização das propostas educativas básicas do PEE” (RIBEIRO, 1986, p. 144).	da estrutura física; os equipamentos; Governos Estaduais: assegurar os recursos humanos necessários ao funcionamento; Municípios: aquisição do terreno e a manutenção dos CAICs. (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 11).	responsabilização e a interação com o processo educacional , integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar” (BRASIL, 2007a, Art. 2º, VII).	participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do Programa” (BRASIL, 2016, Art. 7º, II).
Ampliação do tempo	“uma educação ambiciosamente integrada e integradora. Para tanto precisa, primeiro, de tempo : tempo para se fazer uma escola de formação de hábitos (e não de adestramento para passar em exames) e de hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual” (TEIXEIRA, 1957, p. 6).	“O CIEP é uma escola que funciona das 8 horas da manhã às 5 horas da tarde , com capacidade para abrigar 1.000 alunos” (RIBEIRO, 1986, p. 42).	“Com o funcionamento de seis horas diárias , compreender que esta ampliação do tempo “pode facilitar o atendimento educacional mais integrado, pela possibilidade dos alunos se envolverem em outras atividades” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 18).	“I - contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora” (BRASIL, 2007a, Art. 6º, I).	“Que as Metas 6 e 7 do Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, determinam a ampliação da oferta de educação em tempo integral e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas” (BRASIL, 2016, Considerando).
Ambiência	O projeto de construção do Centro comportava quatro escolas-classe e uma escola-parque . (NUNES, 2009, p. 125).	“O prédio principal possui três pavimentos ligados por uma rampa central ” (RIBEIRO, 1986, p. 103-104).	“Se o MEC continuar mantendo este padrão de construção – CAIC com doze salas” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 14).	“O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais ” (BRASIL, 2007a, Art. 1º, §único).	“II - mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação ” (BRASIL, 2016, Art. 7º, II).
Território	“outras atividades extraclasse chegaram a ser desenvolvidas, como o escotismo, as campanhas para a	O CIEP é “uma ponte viva que leva a comunidade para dentro da escola e vice-	Sobrinho e Parente (1995) apontam que “O programa coloca seu sucesso em grande parte na comunidade, que	“CONSIDERANDO o caráter intersetorial das políticas de inclusão social e formação para a cidadania, bem como a	Art. 3º - “O Programa Novo Mais Educação será implementado nas escolas públicas de ensino fundamental, por

	melhoria do aprendizado, a Associação de Pais e Mestres etc.” (NUNES, 2009, p. 126).	versa” (RIBEIRO, 1986, p. 48).	tem a responsabilidade de opinar, decidir e administrar as ações. Cabe a ela identificar as necessidades locais e os subprogramas a implantar” (p. 18).	corresponsabilidade de todos os entes federados em sua implementação e a necessidade de planejamento territorial das ações intersetoriais ” (BRASIL, 2007a, Considerando).	meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação ” (BRASIL, 2016, Art. 3º).
Política de Educação Integral	Uma política que, em prol da mudança social , se descortinava na prática pedagógica cotidiana contra todas as formas de exclusão e a favor de uma educação – integral – que oferecia à criança “da alimentação até a preparação para o trabalho e a cidadania” (BRASIL, 2000, p. 12).	“Paternalismo? Não: política realista , exercida por quem não deseja ver a educação das classes populares reduzida a mera falácia ou, o que é pior, a educação nenhuma” (RIBEIRO, 1986, p. 48).	“o governo federal propôs-se a desenvolver, a partir de 1990, ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social para crianças e adolescentes” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 5).	“Art. 1º - Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens , por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do governo federal” (BRASIL, 2007a, Art. 1º).	“Art. 2º - O Programa tem por finalidade contribuir para a: I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática das crianças e dos adolescentes , por meio de acompanhamento pedagógico específico” (BRASIL, 2016, Art. 2º).

Fonte: Elaboração do autor, 2022, grifos meus.